



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Adaptação do Método de Improvisação Teatral segundo Viola
Spolin no trabalho de formação do bailarino/ator amador

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em
Performance Artística-Dança

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria Macara de Oliveira

Júri:

Presidente

Prof^o. Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

Vogais

Prof^a. Doutora Ana Maria Macara de Oliveira

Prof^o. Doutor Jean Paul Bucchieri

Angela Luyet

2013

Resumo

Atualmente a dança, exige dos bailarinos um conhecimento que vai além do domínio técnico. Os bailarinos devem ser capazes de traduzir ideias em movimentos, acrescentando ao trabalho coreográfico reflexos das próprias experiências, emoções, sentimentos, estabelecendo uma comunicação com o espectador. Entretanto, construir o trabalho de intérprete em dança, carece de uma formação na qual o indivíduo seja estimulado a potencializar as próprias capacidades, acrescentando-as ao próprio trabalho de intérprete.

Investiga-se através da adaptação do Método de Improvisação Teatral, segundo Viola Spolin, os contributos no trabalho de formação do bailarino/ator amador para que seja capaz de interpretar ao dançar. Os resultados apontam que através da adaptação de jogos e exercícios de Improvisação Teatral, segundo Spolin, bailarinos/atores amadores aumentaram as capacidades individuais, como a confiança, a criatividade, a segurança, saber trabalhar em grupo e traduzir as próprias ideias em movimentos. As conclusões confirmam que a Improvisação Teatral, segundo Spolin, proporcionaram meios para o aumento das capacidades individuais, refletindo no trabalho do intérprete em dança. Sugere-se que a Improvisação Teatral, segundo Spolin, seja um trabalho direcionado, não somente na formação de atores, mas também, um trabalho complementar na formação de intérpretes em dança.

Palavras-chave: Viola Spolin, Improvisação Teatral, intérprete em dança, re-formar, experienciar, formação, contributos, criatividade, espontaneidade, potencialidades.

Abstract

Currently, the dance requires from actors a personnel aptitude beyond technical knowledge. Dancers should be able to translate ideas into motion, adding to the choreographic work, their experiences, emotions and feelings. Thereby establishing a more intense communication with the audience. However, improving the actor performance in dance, requires an individual's ability to multiply their own personal capacities.

This research investigates the adaptation of the Theatrical Improvisation methodology, according to Viola Spolin. It is verified if the contribution of this work, made the dancer/actor amateur, a professional more competent in interpreting. The results show that through the use and adaptation of Theatrical Improvisation - games and exercises -, amateurs dancers/actors had improved their individual capacities. Among them confidence, creativity, safety, teamwork and translate their own ideas into movements of greater artistic significance. The findings show that the Theatrical Improvisation provided means to increase individual capacities, reflecting new improved version of the performer in dance. It is suggested that the Theatrical Improvisation is a directed work, not only in the actors training, but also complementary work in training dance interpreters.

Keywords: Viola Spolin, Theatrical Improvisation, dance performer, experience, contribution, creativity, spontaneity, potentiality.

Ao Othmard
À Ieda

Agradecimentos

A realização de objetivos não depende unicamente dos nossos próprios esforços. A concretização destes, dá-se graças à ajuda de profissionais, amigos e familiares que nos apoiam e acreditam nas nossas capacidades. Neste processo de pesquisa, muitas mãos foram estendidas em meu favor.

Agradeço à minha querida orientadora Prof^a. Dra. Ana Maria Macara de Oliveira, que me acompanhou desde o início, acreditando nas minhas capacidades.

Agradeço aos meus professores e colegas do Mestrado em Performance Artística/Dança.

Também gostaria de agradecer aos funcionários da FMH.

Agradeço à Universidade Técnica de Lisboa, por acolher estudantes de diferentes culturas, disseminando o conhecimento.

Aos meus pais: “o fruto não cai longe do pé”. Pelo infinito amor, carinho, paciência, dedicação e perdão, para me ensinar a ser melhor. A minha eterna gratidão e o meu amor. Mais um desafio nosso.

Às minhas irmãs.

Ao Victor, pelo carinho, amor e paciência. Obrigada por me apoiar e acreditar nas minhas competências. Este desafio também foi graças ao teu amor.

Aos meus queridos alunos que fizeram parte desta pesquisa e ao Teatro Ibisco.

Ao meu tio, Prof. Dr. Luiz Vicente Gentil. A quem eu devo eternamente a coragem por me fazer avançar na realização e conclusão desta Dissertação.

Ao Jonas Batista, pela paciência e amizade em corrigir esta Dissertação.

À Maria Bocorny e Jean Jacques Luyet (in memoriam).

Índice

1.Introdução.....	01
2.Revisão da Literatura.....	07
2.1.Biografia de Viola Spolin.....	08
2.2.Jogo e criatividade.....	12
2.3.Espontaneidade segundo Viola Spolin.....	15
2.3.1.Jogos	19
2.3.2.Aprovação/Desaprovação.....	25
2.3.3.Expressão de Grupo	29
2.3.4.Plateia	32
2.3.5.Técnicas Teatrais	35
2.3.6.A transposição do processo de aprendizagem para o quotidiano..	38
2.3.7.Fisicalização.....	40
2.4.O Intérprete	43
3.Contextualização da Pesquisa.....	51
4.Objetivo geral e Problema do Estudo.....	55
4.1.Objetivo geral.....	55
4.2.Objetivos específicos.....	55
4.3.Definição do problema.....	55
5.Metodologia.....	56
5.1.Organização das sessões.....	57

5.2.Espetáculo.....	64
5.3.Instrumentos Utilizados.....	68
5.3.1.Entrevistas.....	69
5.3.2.Observação Participante	73
5.3.3.Questionário	75
5.3.4.Entrevistas Filmadas.....	77
6.Resultados, Análise e Discussão.....	80
7.Conclusões	95
Referências	97

Anexos

Anexo I. Entrevista com Jácomo Filipe.....	104
Anexo II. O Ibisco	107
Anexo III. O Projeto Teatro.....	114
Anexo IV. O Projeto Dança.....	115
Anexo V. O <i> Casting</i>	118
Anexo VI. Questionário.....	120

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estrutura organizacional das sessões	59
Tabela 2: Formatação Metodológica dos exercícios trabalhados nas sessões	60
Tabela 3: Estrutura organizacional dos ensaios	65
Tabela 4: Estrutura coreográfica	65

Tabela 5: Qualidades obtidas no crescimento pessoal	85
Tabela 6: Aspetos positivos e negativos observados pelos participantes.....	87
Tabela 7: Contributos obtidos na criação coreográfica.....	88
Tabela 8: Importância da Improvisação Teatral no processo coreográfico.....	92
Tabela 9: Contributos atribuídos ao trabalho do intérprete.....	94

1.Introdução

Para o ator, o processo criativo pode ser a ocasião de confrontação, diálogo e articulação do sujeito com as suas próprias capacidades. O trabalho do ator é fonte de diversos questionamentos, nomeadamente no que respeita o papel do corpo na atuação. Acredito que atualmente, cada vez mais, o ator precisa usar e conhecer o corpo. Ainda que se encontre algumas respostas à estes questionamentos, há uma que continua a intrigar: de que modo a dança contemporânea se aproxima da linguagem teatral e do trabalho prático do ator?

Há algumas décadas, a dança passou a exigir dos profissionais um conhecimento que vai além da técnica. Passou a exigir a capacidade de interpretar o trabalho de um coreógrafo ou ainda, ser intérprete de si mesmo: aquilo que o bailarino é capaz de expressar através de movimentos, que pode ser uma coreografia ou simplesmente uma performance. Esta exigência acabou por suscitar outras questões: o indivíduo nem sempre está apto ou preparado para compreender e observar o próprio universo, isto é, assimilar as experiências e transportá-las para o trabalho, enquanto bailarino ou ator. Faço referência ao ator, mesmo quando falo em dança porque vemos atores a trabalharem com coreógrafos em espetáculos de dança, a usarem seus conhecimentos técnicos sobre o movimento na performance coreográfica, bem como bailarinos atuando como intérpretes teatrais.

Ao longo da experiência profissional enquanto bailarina e atriz, pude observar algumas lacunas existentes entre o trabalho do bailarino e o trabalho do ator. Onde em determinados momentos, a dança contribuía no trabalho de atriz e em outros, eram as técnicas teatrais que complementavam o trabalho enquanto bailarina. Através desta experiência, pude observar que as técnicas teatrais de uma certa maneira, respondiam à alguns questionamentos, onde eram abordadas questões vitais para aqueles que habitam estas artes, como a visão periférica, estado de jogo, percepção do outro. Assim como, a definição de cena, tendo em conta a clareza de aspetos essenciais na performance do ator/bailarino: o Quem (personagem), o Onde (local onde acontece a cena, que pode ser real ou imaginário) e o Como (meios utilizados para alcançar o pretendido).

Se para o ator existem estas questões vitais para a compreensão de uma cena para poder atuar, para um bailarino também existem questões vitais para dançar. Considera-se que aquele que dança, não somente executa: ele interpreta em movimentos a tradução de uma ideia, ou pode-se ainda considerar, que traduz ideias de outrem no diálogo com o espectador. A tradução de ideias em movimentos vem a ser a reprodução de uma coreografia realizada por um coreógrafo, onde em cena existe uma comunicação entre coreografia e espectador, estabelecida através do bailarino.

Partindo deste princípio de ligação entre a dança e o teatro, surge então a necessidade de pesquisar aspetos que possam contribuir no trabalho de formação dos intérpretes em dança. No decorrer deste aprofundamento profissional, percebi que o Método de Improvisação Teatral, segundo Spolin, não dedicava-se a trabalhar somente uma técnica: estava a trabalhar o indivíduo nas questões de sensibilização de si mesmo, de percepção do outro, da valorização das qualidades e a humildade em reconhecer as dificuldades e saber avançar face a estas. No qual permite considerar que este Método de Improvisação Teatral, trabalha o ser total: o indivíduo na íntegra visto que, todas as experiências pessoais podem contribuir no trabalho profissional do intérprete.

Ora, se o Método Spolin apresenta estas capacidades para o trabalho do ator, considere-se que o mesmo também poderia acrescentar ao trabalho do bailarino/ator amador enquanto intérprete em dança, procurando sensibilizá-lo à percepção de que a repetição de movimentos coreográficos não é uma simples cópia, mas sim a tradução de uma ideia em movimentos. O bailarino/ator vem a ser o intérprete não apenas das ideias de outrem, mas de tudo aquilo que enquanto indivíduo é capaz de transportar para o contexto coreográfico: as próprias experiências e as cargas emocionais. Nesse sentido, Valéry em “Philosophie de la Danse”, afirma que: “C'est que la Danse est un art déduit de la vie même, puisqu'elle n'est que l'action de l'ensemble du corps humain; mais action transposée dans un monde, dans une sorte d'espace-temps qui n'est plus tout à fait le même que celui de la vie pratique”. (1936 :4)

Porém, para alcançar esta capacidade em transportar as próprias experiências para uma coreografia, é necessário fazer um percurso na prática, que permita

um encontro com a liberdade de se expressar, de criar, de experimentar, de descobrir as próprias potencialidades e dificuldades. Spolin (2003) afirma que a Improvisação Teatral não é estática na sua forma, mas aberta a novas investigações e possibilidades. E, é através do jogo que a criatividade e a liberdade são instigadas.

Quando se fala em contribuir, fala-se no sentido da não dissociação das experiências pessoais e de quem somos na adaptação daquilo que realizamos, neste caso, a dança. Nunca seremos seres dissociados, separados. Porém, por vezes é necessário estimular a compreensão daquele que dança, de que somos um todo, um conjunto físico, emocional e intelectual.

Em conversas informais com colegas da dança, percebeu-se que alguns tinham opiniões muito próximas: a de que na dança trabalha-se maioritariamente a técnica e pouco o estímulo à criatividade, tornando os intérpretes pouco independentes e incapazes de explorar as próprias potencialidades, que vão para além da técnica. Estas conversas contribuíram para reforçar a ideia de que é necessário permitir que a profundidade das experiências pessoais, seja algo enriquecedora no trabalho do bailarino/ator enquanto intérprete em dança e que a técnica só ganha vida quando unida à força enriquecedora, que é o próprio indivíduo.

A proposta desta Dissertação é de transportar o Método desenvolvido por Spolin para o trabalho de formação do intérprete em dança, procurando observar os contributos adquiridos na prática.

Através da espontaneidade somos re-formamos em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (Spolin,2003:4)

Para Spolin (2003), o termo re-formar refere-se à um processo de aprendizagem capaz de tornar as técnicas de atuação para um ator, algo que

esteja no campo do intuitivo. Spolin apresenta este termo dentro de um contexto onde considera que o processo de aprendizagem, de qualquer técnica de atuação para atores, será somente orgânica e verdadeira a partir do momento em que a técnica aprendida atinja o nível intuitivo. Isto significa que uma técnica será verdadeiramente assimilada e apropriada por quem a pratica, a partir do momento em que esta (a técnica) encontra-se integrada à intuição e não somente ao intelecto.

A técnica vem a ser uma base de trabalho onde a função é de ajudar quem a executa, porém tão natural que não se pensa nela, enquanto executada. É como um bailarino clássico que já tem a técnica assimilada e que não pensa na colocação correta das omoplatas, a distribuição do peso do corpo e tantas outras exigências para executar um movimento de forma tecnicamente correta. Simplesmente ele dança, permitindo que a técnica seja algo que facilite o trabalho enquanto bailarino, deixando que o intuitivo seja refletido no trabalho enquanto intérprete.

Neste sentido, Spolin (2003) aborda questões referentes à liberdade pessoal na qual é necessária para permitir um processo de trabalho onde o indivíduo se tornará reformador de si mesmo, adquirindo autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. A liberdade pessoal à qual Spolin refere-se como necessária em um processo de trabalho, significa abandonar certos julgamentos que o indivíduo tem de si mesmo e o medo que sente em ser observado, impedindo-o de ser livre para viver novas experiências no trabalho, enquanto ator ou bailarino.

Autoconsciência e auto-expressão são dois aspetos que Spolin (2003) considera como essenciais na vida de qualquer indivíduo e sobretudo, de todos aqueles que se dedicam à expressão teatral. Spolin considera que todas as pessoas são capazes de improvisar, desde que o ambiente e o próprio indivíduo o permitam. O ambiente criado no processo de trabalho ensinará tudo o que o indivíduo tem para aprender, partindo de si mesmo e das próprias experiências. E que o ambiente potencializará as capacidades, desde que o indivíduo esteja recetivo às novas experiências.

Experiência Criativa traduz-se no aumento da capacidade individual para experimentar. Experimentar significa, penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (Spolin,2003:3)

Experimentar significa abranger todos os níveis do aprendizado: intelectual, físico e intuitivo. Entretanto, para Spolin (2003) o intuitivo é o mais importante. É parte da aprendizagem onde o indivíduo transcende a si mesmo, encontrando novas soluções e respostas enquanto jogador. É o momento onde o indivíduo está verdadeiramente aberto às novas aprendizagens, acrescentando conhecimentos e experiências para encontrar novas soluções ao jogo.

Experimentar significa penetrar no ambiente ao ponto de envolver-se total e organicamente através de novas experiências propostas ao ator, no processo de trabalho. É permitir uma transformação experimentando e acrescentando à própria experiência, enquanto indivíduos.

Os dois termos citados, re-formar e experimentar mostram que o trabalho de Spolin está direcionado para trabalhar de modo a permitir ao indivíduo, a valorização de si mesmo, das suas capacidades de aprender com as próprias dificuldades. Um indivíduo que seja livre para experimentar e descobrir novas situações em cena, onde a capacidade pessoal de envolvimento com os jogos e o esforço despendido para lidar com os estímulos é que determinarão o crescimento individual, contribuindo para que o indivíduo sinta-se livre para interpretar.

Face ao Método desenvolvido por Spolin (2003), que aborda estas questões sobre o indivíduo, trabalhando-o através de jogos e exercícios de improvisação, considera-se que seja motivador pesquisar na prática, o quanto este Método poderá contribuir no trabalho de formação de bailarinos e atores amadores para que venham a ser intérpretes em dança. Ao considerar que um intérprete é aquele que contribui no processo de trabalho e na performance com as experiências pessoais, é plausível que exista um processo de trabalho que instigue e motive bailarinos e atores a contribuírem com as próprias experiências.

A interpretação que um artista emprega à obra deve ser capaz de suscitar sentimentos no espectador, naquele que observa. Entretanto, tudo depende da capacidade do artista em interpretar as ideias, tornando visível aos olhos daquele que vê. O intérprete precisa ter a capacidade em transformar o efêmero em algo suficientemente plausível, capaz de atingir os sentimentos do espectador.

Então, o que poderia ser o intérprete na dança senão esta tradução de cargas emocionais em movimento? Isto vem a ser a necessidade de compreensão do que pode ser transportado para a dança, no que refere-se ao trabalho de formação do bailarino/ator amador enquanto intérprete. A adaptação do Método de Improvisação Teatral, segundo Spolin (2003), direcionado para a formação do bailarino/ator enquanto intérprete em dança, apresenta algumas lacunas a serem investigadas.

Nesta Dissertação encontraremos através da Revisão da Literatura, o percurso que Spolin construiu para criar e adaptar seus jogos na formação de atores. Compreenderemos a importância dada à criatividade e à espontaneidade no desenvolvimento do indivíduo, segundo Spolin, através do que ela denominou como sendo “Os Sete Aspectos da Espontaneidade”. Faz-se referência a Vigotski (2007), Chateau (1987) e Vishnivetz (1995), relacionando os conceitos sobre a criatividade definidos por estes autores e o conceito aplicado por Spolin. Aborda-se as transformações observadas na dança, através de referências que acabaram por contribuir para que bailarinos se tornassem intérpretes. A Contextualização apresenta o grupo no qual foi objeto desta pesquisa. A apresentação do Método aborda como o trabalho foi realizado e observado na prática. Na Análise e Discussão dos Resultados observa-se quais os contributos obtidos com o processo de trabalho e conclui-se esta Dissertação, considerando a relevância que o Método aplicado aportou na formação de bailarinos/atores amadores para que estes tenham se tornado capazes de interpretar ao dançar.

2.Revisão da Literatura

Este capítulo faz uma revisão das referências escolhidas para esta Dissertação. É apresentado o percurso profissional que levou Spolin (1906-1994) a criar o Método de Improvisação Teatral (1963) e dentro de que contexto este foi desenvolvido. É apresentado um dos conceitos fundamentais para Spolin (2003) no processo de trabalho do ator, que vem a ser a espontaneidade.

Abordam-se alguns conceitos sobre a criatividade na psicologia, segundo Vigotski (2007), considerando a ligação existente entre o Método escolhido e a relevância com que a criatividade é considerada, segundo este autor. Apresenta-se a importância do jogo para Jean Chateau (1987). Este psicólogo aplicou jogos às crianças, dando prioridade ao estímulo à ludicidade.

Dedica-se um estudo sobre o intérprete, usando referências da dança, nomeadamente José Gil (2001), Bausch (2006), Duncan (1985) e Portinari (1989). São apresentadas referências de teóricos do teatro, como Stanislavski (1968,1976,1989), Grotowski (1968) e estudos de Platão a Brecht (1996). Os estudos realizados por Laban (1975) também contribuíram para a análise sobre o intérprete em dança. Uma observação sobre os caminhos que levaram a considerar que um bailarino ou um ator seja um intérprete.

2.1. Biografia de Viola Spolin

Para compreendermos a gênese do trabalho desenvolvido por Spolin (2003), devemos considerar a sua formação profissional e o contexto no qual o trabalho de Improvisação Teatral foi desenvolvido. A partir desta compreensão, poderemos perceber as influências que o seu trabalho teve e porque visa trabalhar as potencialidades de cada indivíduo.

Viola Spolin nasceu em Chicago, em 7 de Novembro de 1906 e faleceu em Los Angeles em 22 de Novembro de 1994. Entre os anos de 1924 a 1927, Spolin seguiu a formação de Assistente Social no *Neva Boyd's Group Work School*, em Chicago. Seguindo este percurso, entre os anos de 1939 a 1941, Spolin assumiu a responsabilidade de supervisora dramática no *Chicago Works Progress Administration's Recreational Project (WPA)* dedicado à integração dos imigrantes que chegavam em Chicago, à procura de trabalho devido à crise americana e também por causa das questões de segregação racial que marcavam a história dos EUA. Sob sua direção, eram proporcionadas aulas de ginástica, artes dramáticas, folclore e dança.

Entre os anos de 1919 a 1929, os EUA viviam um período de grande prosperidade, sobretudo na produção industrial, como exemplo citemos Ford, que fabricava 1000 carros por dia. A grande oferta de trabalho nas grandes cidades levou ao êxodo rural. Tal período de prosperidade foi seguido por uma década oposta. De 1929 a 1939, os EUA viveram um grande período de crise económica, iniciada com a quebra da bolsa de valores em 1929 (Droz, 1986).

Muitos fazendeiros declararam falência, contribuindo para o êxodo rural por parte daqueles que acreditavam encontrar trabalho nas grandes cidades. Seguiu-se o aparecimento das habitações nas periferias e com a entrada de novos imigrantes fugidos de guerra, sobretudo judeus polacos, alemães, ingleses e italianos, formam-se os guetos, mais precisamente nas cidades de Nova Iorque e Chicago. Entretanto, desde 1910, Chicago já recebia milhões de afro-americanos vindos do sul do país, fugindo à segregação racial e com a perspectiva de encontrar trabalho.

No *Chicago Works Progress Administration's Recreational Project (WPA)*, Spolin trabalhava através de jogos lúdicos, dança e outras atividades, a integração dos imigrantes e dos negros que eram marginalizados pela sociedade. Face às dificuldades que enfrentava na integração destes imigrantes, Spolin (2003) observou que com a adaptação de certos jogos, os imigrantes ultrapassavam as diferenças sociais e culturais, focalizando no jogo e na solução deste. A partir deste momento, Spolin começou a aplicar jogos infantis e mais tarde jogos dramáticos, nos quais certas questões de diferenças sociais podiam ser abordadas de forma lúdica, onde o ponto central do exercício era a concentração em alcançar o objetivo do exercício proposto.

Kirley Mather (1958) considera que o jogo proporciona uma satisfação para aquele que o joga. Os jogadores investem toda energia para alcançar o objetivo final do jogo, libertando os jogadores de conceitos intrínsecos a eles mesmos, que os impedem de avançar enquanto indivíduos. Quando abordamos a palavra jogo, este implica o jogo infantil assim como o jogo dramático. Spolin considerava que o jogo teatral é diferente do jogo infantil em termos dramáticos, porém igual em termos lúdicos.

Japiassu (2001) concorda com Spolin, ao considerar que o jogo dramático e o jogo infantil podem ser identificados pelas características lúdicas, de envolvimento para se alcançar um objetivo, de tomada de prazer e diversão. E por outro lado, distanciadas face ao objetivo na qual se joga.

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado. Um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para marcar o golo ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação dirigida para o objetivo, para que o jogo possa acontecer. Dentro desta perspetiva, Spolin desenvolveu e aplicou jogos no âmbito social aos alunos imigrantes.

Em 1945, Spolin mudou-se para Hollywood, fundando em 1946 "*The Young Actors Company*". A companhia foi extinta em 1955, quando Spolin deixou Hollywood e voltou a viver em Chicago. De volta, assumiu a direção do grupo "*Playwrigthes Theater Club*" e em seguida começou a dar *workshops* para a primeira companhia de teatro improvisacional profissional, a *Compass*.

Inicialmente o trabalho desenvolvido por Spolin, dedicava-se à integração de imigrantes, no intuito de colaborar com questões sobre o desenvolvimento do indivíduo, das próprias capacidades, a auto-estima.

Os anos que sucederam, levaram Spolin a aplicar seus jogos a jovens atores e mais tarde para atores profissionais. Paul Sills, ator, diretor e filho de Spolin, ao fundar a companhia de teatro *Chicago's Second City*, convencido das influências positivas que a Improvisação Teatral poderia trazer para o trabalho do ator, convidou a mãe para assumir o papel de professora e continuar a criar e a investigar na companhia, novos jogos de Improvisação Teatral.

Durante os anos de 1959 a 1964, Spolin aplicou jogos aos atores da companhia, na qual Sills incitou-a a publicar o primeiro livro, "Improvisação para o Teatro" (1963). A experiência profissional que Spolin adquiriu fez com que os jogos fossem aplicáveis a diferentes gamas da sociedade e a diferentes grupos.

Spolin (2003) considerava que seu trabalho deveria ser maleável segundo as necessidades de cada grupo, não sendo os jogos aplicados de forma estática. Devem ser adaptados segundo a situação e as necessidades. Spolin ainda trabalhou como consultora para algumas séries televisivas e trabalhou como atriz no filme *Alex in Wonderland*.

Em 1976, Spolin fundou em Hollywood o *Spolin Theater Game Center*. E em 1985, publicou *Theater Games for Rehearsal: A Director's Handbook*. Spolin ainda publicou outros livros de jogos de Improvisação Teatral para crianças e deu aulas, divulgando o Método até os últimos anos de vida. Paul Sills deu continuidade ao trabalho até 2008, quando faleceu. Atualmente um antigo aluno, Gary Schwartz, é o responsável pela gestão e divulgação da prática e da teoria do trabalho de Spolin.

O valor do trabalho de Spolin concentra-se em pontos de desenvolvimento do ser humano relativos aos potenciais intrínsecos em cada indivíduo e na função do indivíduo enquanto jogador. A adaptação do jogos varia conforme o objetivo a ser alcançado, com um determinado grupo. Como Spolin afirmava: "Improvisação é um jogo e a sua essência, é a transformação". (2003:6)

Nos EUA, a década de setenta marcou a revolução no teatro de improviso, relacionado aos próprios questionamentos e na forma de fazer, buscando novas linguagens teatrais e novas técnicas na preparação do ator. Viola Spolin estava vinculada a este movimento de renovação de linguagens, dando valor e importância ao processo expressivo do trabalho do ator, através de uma proposta educacional. Ela foi à procura de autenticidade e verdade, tornando o ator o próprio artesão de seus caminhos de aprendizagem e compreensão.

2.2.Jogo e criatividade

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar imaginativamente uma situação e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (Spolin,2003:5)

No século XIX e início do século XX, as conceptualizações relativas à infância estavam sendo radicalmente modificadas em função dos resultados obtidos pela psicologia. Caminhou-se lentamente para a compreensão de que a criatividade deveria ser estimulada na educação escolar. Vigotski (2007), psicólogo russo que ficou conhecido pelas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, afirmou sobre a atividade criadora: “Toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano”. (2009:7)

Vigotski (2007) esclarece que é exatamente a atividade criadora das mulheres e dos homens que faz com que a espécie humana possa projetar-se no futuro, transformando a realidade e modificando o presente. Imaginação ou fantasia é como o ser humano domina esta atividade do próprio cérebro. Vigotski explica que a psicologia atribui a estas palavras um significado diferente daquele que o senso comum costuma lhes emprestar. Geralmente, imaginação e fantasia estão associadas ao irreal, à tudo aquilo que não ajusta-se à realidade e que carece de qualquer valor prático.

No entanto, para a psicologia, a imaginação, base de toda a atividade criadora, se manifesta em todos os aspetos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. De acordo com Vigotski (2007), absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo natural, é produto da imaginação humana. Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser algo assim, como fantasia cristalizada: imaginação transformada em

matéria. É como podemos definir tudo aquilo que nos rodeia, em termos materiais e também as pesquisas desenvolvidas em diferentes áreas.

A criatividade nutre-se de experiências vividas pelo ser humano e a transformação dos mesmos. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Desta reflexão extrai-se a importância em ampliar a experiência, fornecendo bases e possibilidades ao homem para que este possa desenvolver sua capacidade criadora. Para compreendermos, Vigotski (2007) chama a atenção sobre os enlaces emocionais que caracterizam os vínculos entre imaginação e realidade. A criatividade é um comportamento tipicamente humano, que auxilia no entendimento da condição sociocultural, que caracteriza cada um de nós. É que o adulto, assim como a criança, necessita transformar seu mundo, para compreendê-lo.

Spolin ao longo do percurso como educadora colocou a seguinte questão: “A criança é mais imaginativa que o adulto? Na verdade, quando o adulto é libertado para a experiência, sua contribuição para a improvisação de cenas é muito maior porque sua experiência de vida é maior e mais variada”. (2003:41)

Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Gama (2010) considera que o Método Spolin motiva e incentiva o indivíduo para que este seja capaz de exprimir e comunicar (seja através da palavra, movimento e outros) as próprias experiências e capacidades, que por vezes encontram-se adormecidas ou inertes por falta de estimulação ou valorização das competências de cada indivíduo.

Mather (1958) contribui à esta ideia, fazendo uma comparação entre o ato de jogar e o comportamento humano, considerando que brincar é uma forma universal de comportamento comum ao homem. Através do jogo, o homem encontra muitas formas de comportamento. Estes padrões comportamentais despertam prazer no indivíduo, sobretudo quando ele os reconhece em um grupo.

Vigotski (2007) afirma que da mesma forma que uma situação imaginária, enquanto jogo ou brincadeira tem que conter regras de comportamento, todo o

jogo com regras contém uma situação imaginária. Mesmo um simples jogo de xadrez, envolve o imaginário humano. E que o lúdico pode ser conceituado como uma forma de aprender com prazer, através de jogos e outras atividades que despertem prazer no próprio indivíduo e no grupo. “A atitude estética, a atitude do sábio, mesma aquela do homem que reflete, se aproximam extremamente da atitude lúdica”. (Chateau,1987:21)

Pode-se questionar quais as relações entre imaginação, criatividade e lúdico. Ambos, dentro do contexto na qual esta pesquisa está focada, não apresentam-se dissociados, sendo considerados como parte importante no ato criador. Spolin (2003) aborda a criatividade como sendo uma atitude ou uma variação da forma. “Criatividade é curiosidade, alegria e comunhão. É processo-transformação-processo”. (Spolin, 2003:257)

A imaginação pertence ao intelecto. Quando pedimos a alguém para que imagine alguma coisa, estamos pedindo que penetre em seu próprio quadro de referência, que pode ser limitado. Quando pedimos que veja, estamos colocando-o em uma situação objetiva, onde pode ocorrer a penetração no ambiente e na qual a consciência maior é possível. (Spolin, 2003:37)

A ludicidade do jogo concentra-se em “uma tarefa a cumprir” (Chateau, 1987:126), onde a função é desenvolver a capacidade de responsabilidade e de aprendizagem. Para Chateau, o jogo impõe uma tarefa, sendo esta, a preparação para a realização de um trabalho e um meio introdutório ao trabalho em grupo.

Os jogos desenvolvidos por Spolin, segundo Japiassu (2001), são um meio de crescimento pessoal e de desenvolvimento cultural. É através do jogo que emerge a capacidade de comunicação entre um grupo, entre jogador/observador e estimula-se a criatividade. No ato de jogar, deve existir prazer para aprender. Quando intuitivo, intelectual e físico funcionam como unidade, o indivíduo está apto a experimentar e a explorar todas as potencialidades, incluindo a própria imaginação.

2.3.A espontaneidade segundo Viola Spolin

No decorrer da experiência como professora e educadora, Spolin (2003) observou e aplicou na prática, jogos de improvisação e exercícios que levaram o indivíduo a desenvolver as capacidades como jogador.

Qualquer indivíduo é capaz de improvisar e atuar, desde que o ambiente de trabalho proporcione meios para que as capacidades sejam exploradas e investigadas. Em um ambiente de trabalho, onde o indivíduo encontra-se livre para usar as próprias experiências de vida e a criatividade, contribuirá para que ele se sinta envolvido e motivado a explorar novas situações.

Todas as pessoas podem ser talentosas. Spolin (2003), define talento como a capacidade de um indivíduo de penetrar no ambiente e de envolver-se totalmente. Envolver-se totalmente significa participar englobando o que vem a ser a definição do ser total, aquele que está envolvido intelectualmente, fisicamente e intuitivamente. Para que haja este envolvimento do ser total, Spolin conceituou a “Experiência Criativa” e definiu “Os Sete Aspectos da Espontaneidade”. São pontos fundamentais no processo de trabalho que liberta e permite ao indivíduo explorar as capacidades e de experienciar novas situações, desenvolvendo a espontaneidade.

Vigotski (2007) considerava que a espontaneidade é a capacidade individual de responder no imediato ou no momento presente à uma situação, sem passar pelo intelecto. Vigotski considerou que é a partir dos sete anos que começamos a perder a espontaneidade e que começamos a usar o intelecto, para respondermos à uma situação em um momento presente. Spolin (2003) faz uma ligação entre o intuitivo e a espontaneidade. O intuitivo vem a ser o momento “em que a resposta surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa”. Isto significa que o indivíduo transcende o que lhe é familiar, encontrando respostas à novas ou diferentes situações.

O intuitivo só pode responder no imediato -no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. (Spolin, 2003:4)

Espontaneidade não significa invenção. No Método desenvolvido por Spolin, o que está a ser valorizado e estimulado no processo da experiência criativa é a espontaneidade. Através da espontaneidade somos re-formadores em nós mesmos, o que significa libertar-se de quadros estáticos, de velhos conceitos, teorias e emoções não digeridas. É o momento de explosão para cada indivíduo, recriando o próprio universo e encontrando novas respostas às novas situações.

Invenção não é o mesmo que espontaneidade. Uma pessoa pode ser muito inventiva sem, contudo, ser espontânea. A explosão não acontece quando a invenção é meramente cerebral e, portanto, somente uma parte ou abstração do nosso ser total. (Spolin, 2003:36)

Pode-se então fazer uma relação entre o que Vigotski (2007) considerou como sendo a espontaneidade e o sentido que Spolin (2003) apresenta como sendo um ato não cerebral. A “explosão” é o momento em que o indivíduo está plenamente em conexão com o intelecto, físico e intuitivo. Porém, a invenção é um ato cerebral, refletido e que não entra na espontaneidade, abstraindo o indivíduo da integralidade.

Para compreendermos como se processa o trabalho na prática de Improvisação Teatral, é necessário conhecer “Os Sete Aspectos da Espontaneidade”. Os sete aspectos envolvem os jogos, aprovação/desaprovação, expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, transposição do processo de aprendizagem para a vida quotidiana e fisicalização.

“Nos Sete Aspectos da Espontaneidade” considera-se que a espontaneidade é o princípio no trabalho para a criatividade. O primordial neste trabalho é que o ser humano liberte-se de quadros estáticos, de valores construídos ao longo das experiências vividas, tornando-o limitado face à vida, às decisões, sobre a forma de pensar e agir. Ao trabalhar a espontaneidade, o indivíduo torna-se livre para ser um jogador. Torna-se capaz de trazer para a cena todas as capacidades e potencialidades. Torna-se o ser total. Vishnivetz apresenta referências em Merleau-Ponty: “Nos relacionamos com tudo a partir de nossas experiências corporais e a consciência do homem também está orientada para

o mundo. Este estado antecede a reflexão e é o aspecto essencial do desenvolvimento do ser". (1995:173)

Para Gama (2010), os procedimentos (jogos) utilizados por Spolin nas sessões, não visam meramente o aprendizado de uma técnica teatral. Visam a transformação do ser humano, no que condiz à criatividade e à espontaneidade. Vishnivetz (1995) considera que no momento em que uma experiência tem lugar, ativam-se numerosos processos, como as vivências afetivas, sensório-motoras, perceptivas, assim como as emoções.

Ora, se a improvisação exige a capacidade de resposta imediata à uma situação, a espontaneidade é foco primordial dentro deste processo de trabalho. Ao jogar com outros indivíduos, existirá a necessidade de encontrar respostas a situações inesperadas. Japiassu (2001) afirma que o Método desenvolvido por Spolin, reivindica o espaço do teatro como conteúdo relevante à educação dos participantes enquanto indivíduos.

O trabalho pedagógico com a sua Metodologia de ensino do teatro permite que os alunos experimentem o fazer teatral (quando jogam), desenvolvam a apreciação e compreensão estéticas da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e contextualizem historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto-avaliam). (Japiassu, 2001:42)

Coen (2010) concorda com Spolin, considerando que o indivíduo percebe a si próprio por meio das atitudes utilizadas no jogo. No momento do jogo, é valorizada a vitalidade com que se joga, a capacidade de envolvimento na produção de respostas criativas, de encontrar soluções para a cena, meios para alcançar um objetivo. Estamos a falar de uma atitude que desencadeia a presença cênica. Para Spolin (2003), a presença cênica é o envolvimento do indivíduo numa cena enquanto ser total. Para se alcançar este envolvimento, propõe-se uma escuta interna e um processo de auto-conhecimento. É estabelecido um diálogo entre as experiências internas e as necessidades individuais de respostas no momento presente. Na improvisação, a espontaneidade, assim como no jogo infantil, é um momento de liberdade pessoal onde as mínimas partes do corpo e do ser estão em estado de alerta, permitindo a explosão e a libertação de conceitos e formas estáticos, levando assim, à criatividade.

Toda experiência é uma atividade consciente que a pessoa “vive”. É uma apreensão imediata e direta de certas situações, em uma ou várias esferas de seu ser. Pode ser vivida na esfera física, orgânica, sensorial, emocional, afetiva, intelectual, artística. (Vishnivetz, 1995:163)

A experiência criativa é a base de um processo de trabalho que visa proporcionar aos participantes, a possibilidade de experienciarem novas situações, aplicando as próprias experiências e encontrando repostas para alcançarem um determinado objetivo. No mesmo sentido, procura libertar o indivíduo da crítica destrutiva que este constrói sobre si mesmo e que o impede de ser livre em opiniões, em desejos, em atos.

Vejamos quais são os pontos fundamentais, “Os Sete Aspectos da Espontaneidade”, que permitem ao indivíduo, existir em sua totalidade.

2.3.1.Jogos

“Quando o ator-dançarino-cantor-músico e o atleta de performance atingem o mais alto nível artístico? Quando se diverte! Quando se sente bem! Quando está excitado! Quando aprecia o progresso psico-físico!” (Lessac, 1978: 285)

Talvez nenhum momento no comportamento humano seja tão espontâneo como uma brincadeira: gozo, prazer, imaginação, diversão, entre outros (Mather, 1958). Através de muitas gerações o homem criou em todo o mundo, padrões de comportamentos que são expressos através do jogo. As estruturas de uma função material do corpo produzem uma rica variedade de atividades lúdicas que incluem questões estéticas, de comportamento e de relações sociais. Isso resultou em uma rica produção de atividades lúdicas, como a dança, o teatro e os jogos.

A definição da palavra “*play*” em inglês tem pelo menos dezassete definições, onde duas delas são: fazer coisas por prazer, divertir-se; e a outra: atuar numa peça, filme, etc. (2000). A definição da palavra em português aparece como: fazer uma partida, brincar. O que é diferente de atuar. Porém para o ator de improvisação teatral, jogar é o mesmo que atuar visto que, um ator não dissocia o jogo da atuação.

Conceição (2010) aponta a improvisação como uma inovação pedagógica no trabalho de formação do ator. Ainda considera, que na década de setenta, alguns pedagogos se apropriaram de jogos, para ensinarem o “fazer teatral”. Valverde (1997) afirma que o jogo é naturalmente uma estrutura dinâmica, capaz de reorganizar elementos existentes, como o tempo imaginário, o espaço e a fusão entre imaginário e realidade.

Camargo (2010) considera que os jogos teatrais propostos por Spolin, não são apenas um meio para construir uma expressão organizada. Camargo pondera que a atividade do jogo, desenvolvida dentro do grupo, estimula a empatia, a competição, o esforço, a imitação, a cooperação e a determinação. O jogo produz resultados visíveis de esforço individual, assim como uma forma específica de aprendizado ao observar as falhas e os sucessos de si e dos outros.

Spolin define jogar como sendo:

Alegria, divertimento, entusiasmo, confiança; intensificar o objeto; relacionar-se com os colegas jogadores; envolvimento com o Ponto de Concentração; jogar gera energia que se libera (objetivo); a expressão física de uma força vital; um termo que no teatro de improviso pode ser usado em lugar de, ensaio. (2003:342)

O primeiro aspeto da espontaneidade a ser considerado é a importância do jogo. Sem jogo, não há cena. O jogo instiga o envolvimento natural do grupo, permitindo a experimentação e por outro lado, estimula todos os sentidos para que estes sejam despertados, propiciando ao jogador aplicar as habilidades, tornando-se orgânico e verdadeiro. Spolin (2003) considera como orgânico, a naturalidade e espontaneidade na qual o indivíduo torna-se ativo e participativo, sem esquecer o termo reativo. Reativo é o sinónimo de “jogador”. Enquanto participante num jogo, o indivíduo reage, está atento, participativo, vivo ao momento, à troca que possa existir entre outros jogadores, entre objetos e com o próprio espaço. Pupo afirma:

Spolin atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de carácter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem. O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se o primeiro termo está vinculado ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o segundo diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. (2005:219)

Pupo (2005), considera que jogar é um ato constante e permanente para a existência de uma cena. Jogar é a tomada de prazer quando se está atuando. É encontrar e estabelecer uma relação de troca com quem se joga e ao mesmo tempo de diversão. O jogo é o motor de desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo visto que, a partir do momento onde há prazer e diversão, existe uma libertação de si mesmo, de pré-conceitos que impedem o indivíduo de ser total. É o momento de explosão.

Pelo jogo, com efeito, podemos abandonar o mundo de nossas necessidades e de nossas técnicas, este mundo interessado que nos fecha e nos estreita; escapamos da empresa do constrangimento exterior, do peso da carne, para criar mundos de utopia. Pomos então em jogo-que admirável a ambiguidade do termo!-funções que

a ação prática consideraria inúteis; nós nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo. (Chateau, 1987:13)

Ao referenciar Czikszentmihalyi (1997), observa-se que o envolvimento total em uma ação, consiste em um fluxo. Quando o indivíduo encontra-se envolvido em uma ação prazerosa, desenvolve a capacidade de concentração, de *feedback* interior, o foco e o sentimento de envolvimento com a própria ação.

Yet an emotion is also the most objective content of the mind, because the “gut feeling” we experience when we are in love, or ashamed, or scared, or happy, is generally more real to us than what we observe in the world outside, or whatever we learn from science or logic. (Czikszentmihalyi, 1997:17)

O jogo é um motor de incentivo à espontaneidade, à criatividade. Japiassu (2001) considera que o jogo, segundo Spolin (2003), ressalta a importância em trabalhar com o aluno onde ele está, e não onde o orientador gostaria. O que permite observar que o trabalho e a adaptação dos jogos são pedagógicos no sentido de aceitar as condições onde cada indivíduo encontra-se. Incentiva e permite o desenvolvimento de cada um, não de forma passiva.

As questões empíricas, como sentimento, prazer e diversão são considerados por Spolin, como o motor de incentivo no indivíduo. Quando há prazer e alegria no trabalho, os objetivos tendem a ser alcançados com maior facilidade porque existe a transformação do indivíduo.

Dentro da proposta de tornar o indivíduo verdadeiro e orgânico para jogar, os pontos básicos para a construção de uma cena teatral são inseridos, como a definição do Quem (a personagem), do Onde (o local), do Como (meios utilizados para alcançar o objetivo), para chegar à solução do Problema. Segundo Spolin, objetivo significa:

Tudo que está fora de uma pessoa; ser objetivo; a habilidade para permitir que um fenómeno exterior tenha caráter e vida próprios; não mudar uma realidade para ajustá-la às suposições pessoais subjetivas; ser objetivo é básico para o teatro improvisacional. (2003:344)

O exercício de improvisação é composto por estes pontos básicos, para que seja estruturado. Não somente estrutura enquanto cena, mas enquanto exercício, trabalhando pontos fundamentais no próprio desenvolvimento do

indivíduo. O objetivo e a situação problema podem ou não, serem propostos pelo orientador, como fazendo parte do objetivo do exercício proposto, com a finalidade de trabalhar o POC (Ponto de Concentração). Spolin substituiu a palavra Foco por POC.

O POC é a “bola” com a qual todos participam do jogo. Ele ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas, para que sejam completamente exploradas. O POC dá o controlo, a disciplina artística em improvisação, onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora. Ele propicia ao aluno o foco num ponto único dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com os seus companheiros na solução do problema. Ambos são necessários para a improvisação de cena. O Ponto de Concentração atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e um problema....libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral. O Ponto de Concentração torna possível a percepção, ao invés do preconceito; e atua como um trampolim para o intuitivo. (2003:20,21)

Leão refere-se ao Poc, segundo Spolin:

Ao conhecer as regras, ao se envolver com o Ponto de Concentração, o ator se sente seguro e parte para vivenciar a complexidade das técnicas teatrais sem cair no clichê e na super-representação. Quando o ator busca a solução para o problema, ele se envolve corporalmente, intelectualmente, intuitivamente e verbalmente consigo mesmo, com os seus companheiros de cena e, principalmente, com aquilo que está fazendo. Suas respostas são físicas e a emoção surge a partir da situação vivida e não de conteúdos subjetivos. (2007:114)

Leão reforça a ideia, ao afirmar: “compreendemos a improvisação como algo realizado sem preparação prévia mas estruturado sobre regras, que coloca o ator em estado de alerta para agir diante das mais variadas situações.” (2007:113)

As regras na Improvisação Teatral tem como objetivo propor limites para que o jogador consiga encontrar meios e respostas para solucionar o problema e alcançar o objetivo que foi proposto para determinado jogo. Segundo Gouvêa (2003), assim que uma improvisação é iniciada, não se sabe onde os

participantes levarão o espetador. A única referência são os objetivos propostos.

Não obstante, Chateau (1987) considera que no jogo infantil existem regras estabelecidas e as regras fazem parte desta estrutura sendo apresentadas conforme o nível de capacidade do jogador; o jogo dramático também apresenta regras com um outro nível de exigência e com um objetivo determinado. A existência de um objetivo pedido aos alunos serve como tarefa a ser trabalhada enquanto realiza-se o exercício.

As regras são estabelecidas para poder existir uma focalização nos objetivos do jogo. Permitindo aos participantes e ao orientador, uma melhor análise sobre os objetivos alcançados. Esta análise, chamamos de *feedback*. O *feedback* permite a aprendizagem através da avaliação do exercício por parte dos alunos observadores ao considerarem se os objetivos propostos, foram alcançados. Permite aos alunos, terem um olhar crítico sobre o exercício e não sobre o desempenho pessoal dos participantes. Evita-se comentários pessoais que possam desestimular aqueles que acabaram de jogar. Deste modo, compreende-se a importância das regras e objetivos em cada exercício: com estes estabelecidos antes do jogo, o *feedback* será melhor direcionado e focalizado no próprio exercício.

“O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”. (Vigotski, 2007:12)

Dentro desta pesquisa, os jogos assumem a função de levar os participantes à compreensão da estrutura da própria coreografia. Trabalhando os intérpretes de forma a compreender o que se dança ou melhor, se interpreta. Não considerando o intérprete como um mero copiador de movimentos, mas aquele que necessita compreender o contexto para integrar à coreografia suas capacidades individuais, buscando referências corporais que melhor se adaptem, ou sejam adequadas ao que deve ser interpretado.

A improvisação é um jogo cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que estão surgindo. Há na improvisação uma predisposição para atuar de acordo com o momento: o improvisador está pronto para transformar toda

circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e dispõe-se a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo. (Dantas, 2005:47)

Este estudo propicia um momento de pesquisas corporais e de investigação, na qual cada indivíduo encontra espaço para trabalhar as referências e experiências individualmente e com o grupo.

Os pares de um duo não entram em relação mimética especular, não copiam do outro formas ou gestos; mas entram ambos no mesmo ritmo, nele marcando as suas diferenças. Ritmo que os ultrapassa, uma vez que a diferença entrevista no outro reflui e ressoa sobre o movimento do primeiro, e reciprocamente: assim se forma um plano de movimento que transborda os movimentos individuais de cada um e age como núcleo de estimulação para os dois. Os quais atualizam outros corpos virtuais, e assim sucessivamente. Um duo é um dispositivo de construção de multiplicidades de corpos dançantes. (Gil, 2001:63)

As práticas de criação em dança estimulam a possibilidade em manter o corpo aberto, permeável e disponível. Segundo Dantas (2005), o deslocamento do dançarino de suas funções habituais, essencialmente técnicas e performativas, permite que o imaginário se torne o primeiro "operador do movimento". A aquisição de uma capacidade coreográfica, a percepção de que o movimento não é limitado pode ser motivada através do estímulo proposto à investigação do movimento.

2.3.2.Aprovação/Desaprovação

Spolin (2003) aborda a questão da aprovação/desaprovação como sendo uma necessidade humana em sentir-se aprovado pelo grupo. Desde criança vive-se padrões comportamentais que na verdade, são relações impostas. Sendo interpretadas como uma forma de autoritarismo.

O autoritarismo ao longo da vida é visto como um sistema relacional que impede o indivíduo de ser livre nas suas ideias, na sua forma de comunicação e que limita a individualidade porque instaura uma necessidade de aprovação. Japiassu (2001) reafirma a ideia de que os jogos, quando trabalhados com objetividade e clareza, permitem aos participantes focalizarem no objetivo a ser alcançado, dissipando a necessidade de aprovação dos outros jogadores e da plateia.

Conceição (2010) reitera a necessidade de liberdade que os jogadores devem sentir para serem capazes de jogar. Somente a sensação de liberdade, permitirá que a criatividade e a espontaneidade emergjam durante a improvisação. Mas esta liberdade, não refere-se à uma ação livre, um “deixar fazer”, mas sim à liberdade de ação e estabelecimento de contato com o próprio ambiente.

Como o processo de trabalho de Improvisação Teatral, segundo Spolin (2003), trabalha para que o indivíduo venha a ser livre nas próprias ideias, aborda-se a postura do orientador em sala de aula. Este, deve ser suficientemente capaz de abstrair-se das opiniões dirigidas no nível pessoal. Deve também, saber orientar os alunos nos momentos do *feedback*, para que seja analisado os objetivos do próprio jogo, evitando os comentários pessoais.

Esta ideia é reforçada por Gama (2010), ao considerar que a aprovação/desaprovação não consiste somente nas relações do grupo, mas entre as relações aluno/orientador e grupo/orientador. Não obstante, Schwartz (2012) aborda o perigo existente nas relações dependentes entre aluno/orientador. Onde o orientador nutre-se de uma suposta importância, devido à necessidade de aprovação que alguns alunos buscam.

Percebemos as razões pelas quais as regras antes do exercício de improvisação devem ser estabelecidas. Uma vez definidas e o exercício realizado, o *feedback* concentra-se nas regras que foram definidas. Spolin (2003) considera que a liberdade e a auto-expressão só podem crescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre aluno/orientador, aluno/grupo. Ainda estamos a abordar o segundo aspeto da espontaneidade. Os sete aspetos estão ligados, sendo desenvolvido a compreensão de cada etapa para trabalhar a espontaneidade e permitir que o indivíduo alcance a liberdade de expressão, tornando-se o ser total. No próximo aspeto, “Expressão de Grupo”, será abordado a questão do líder que por vezes assume um papel limitador no grupo e que está ligado à questão da aprovação/desaprovação.

A linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emerga como unidade de trabalho. Todas palavras que fecham portas, que têm implicações ou conteúdo emocional, atacam a personalidade do aluno-ator ou mantêm o aluno totalmente dependente do julgamento do professor, devem ser evitadas. Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo método aprovação/desaprovação, é necessário uma constante auto-observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação desse tipo, de maneira que não entre na relação professor-aluno. (Spolin, 2003:7)

O orientador deve focalizar o *feedback* no exercício e se os objetivos foram alcançados. Deve estar atento e recetivo ao que o aluno propõe no exercício de improvisação, não tecendo críticas diretas ao aluno, mas conduzindo-o à reflexão e observação do que foi proposto durante o exercício. Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento é ativado durante o processo de aprendizagem. Sendo assim, o indivíduo deve sentir-se livre para experimentar novas situações, permitindo a liberdade para aprender.

Para Vishnivetz (1995), o orientador deve fornecer o espaço e o tempo necessários para que os alunos desenvolvam-se, dando segurança e liberdade para que o aluno possa desenvolver as próprias capacidades. Neste caso, o orientador é aquele que propõe meios para que cada indivíduo descubra, os caminhos que o levarão à capacidade em experienciar. O *feedback* dos alunos-observadores (plateia), quando direcionados a comentarem o exercício,

contribui para que o aluno-ator perceba o que transmitiu. Se a plateia concentra-se em críticas pessoais, estas serão um motor inibidor e de frustração para quem joga, acabando por instaurar a necessidade de aprovação/desaprovação do grupo que observa.

No decorrer do trabalho, os alunos-atores tomam a consciência de que todos estão a experimentar a mesma situação de aprendizagem, inclusive o orientador. O *Poc* nos *feedbacks* concentra-se nos objetivos estabelecidos. Não questiona-se a capacidade individual. O orientador é aquele que dá ferramentas para que através do jogo, o aluno-ator sinta-se livre para experienciar na improvisação, criando e encontrando as próprias soluções para a cena.

Este processo de consciencialização individual leva o indivíduo a desenvolver autonomia, identidade e maturidade. Spolin (2006) afirma que a identidade é a capacidade encontrada pelo indivíduo, de assumir a própria realidade, de aceitar a si próprio, de criar, descobrir e redescobrir, de construir e assumir a própria existência, numa dimensão de totalidade e de plenitude sem a busca da aprovação do grupo.

Deve-se evitar o julgamento por parte do orientador e do grupo, sobre as dificuldades de cada indivíduo. Os jogos e os exercícios em grupo são uma forma de não exposição direta. Com o desenvolvimento da autoconfiança, o indivíduo começará a assumir uma exposição face ao grupo.

O orientador que tem metas para alcançar e temas para ensinar, raramente tem tempo ou energia para permitir que sentimentalismos ou pensamentos internos emergam. Assim, segundo Schwartz (2012), o orientador está concentrado em trabalhar de forma dinâmica o próprio grupo, impedindo automaticamente a busca pela aprovação/desaprovação. Através da compreensão da fase em que cada indivíduo encontra-se, é possível avançar encontrando jogos e exercícios de improvisação adequados ao indivíduo e ao grupo, para que estes compreendam as próprias dificuldades e sintam-se desafiados a avançar e experienciar.

Nunca force uma natureza nascente para chegar a uma falsa maturidade por meio de imitação ou intelectualização. Cada passo é essencial para o crescimento. Um

professor só pode estimar o crescimento, pois cada indivíduo é o seu próprio centro de desenvolvimento. (Spolin, 2003:36)

Leão (2007) considera que o papel do orientador é despertar no aluno o ser total. É fazer os alunos perceberem na prática, a teoria. Estes por sua vez, compreenderão que o conhecimento é a “rede de proteção”.

2.3.3.Expressão de Grupo

Define-se a palavra “grupo” como sendo “uma comunidade de interesses; indivíduos agrupados livremente ao redor de um projeto para explorá-lo, construí-lo, usá-lo e alterá-lo”.(Spolin, 2003:340)

Para Hackman (1990), um grupo significa: um conjunto de pessoas interdependentes em matéria de recursos, informações e competências que combinam os seus esforços com vista a alcançar um objetivo comum. Desta definição deduzem-se algumas características: funciona num contexto de interação e interdependência social; os membros possuem alguma autonomia para gerir o processo interno de funcionamento e atividade; possui uma fronteira e apresenta estabilidade ao longo do tempo, pelo menos até o alcance do objetivo comum; os membros são interdependentes para o alcance do objetivo comum e existe para permitir o alcance de objetivos comuns e partilhados.

Hackman (1990) apresenta a definição de grupo, como sendo uma equipa. Hackman considera que não há diferença entre a utilização da palavra grupo e equipa, desde que um grupo esteja envolvido pelos mesmos interesses, funcionando como uma equipa: todos voltados para um mesmo interesse com o objetivo de alcançar um fim.

O teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas – desde a primeira ideia de uma peça até o último eco de aplauso. Sem esta interação não há lugar para o ator individualmente, pois sem o funcionamento do grupo, para quem iria ele representar, que materiais usaria e que efeitos poderia produzir? O aluno-ator deve aprender “como atuar”, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte. O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças. (Spolin, 2003:8;9)

Para a improvisação, o grupo vem a ser a força fundamental para que o indivíduo possa desenvolver-se através dos jogos e exercícios. É onde o indivíduo encontra força para partilhar e experienciar com os outros. É a oportunidade de observação dos outros e de ouvir o que os outros observam no próprio trabalho. A existência do grupo leva à compreensão de que não

funcionamos sozinhos e que é necessário o grupo para o desenvolvimento de um trabalho. Seja jogar em cena ou ainda, como Spolin (2003) cita, a percepção de que a arte teatral envolve muitas pessoas para que esta exista.

Yamamoto, após dois anos de pesquisa, trabalhando o teatro, incluindo os Jogos Teatrais de Spolin, conclui:

percebi que aqueles que fazem aula por mais de três meses constroem uma nova relação com o espaço, aceitam o lúdico e compreendem o tempo real e o tempo imaginário, conseguem jogar com as regras. Há, em seus momentos teatrais, o respeito pelo outro e a preocupação com o fazer teatral do grupo, além da aceitação de ser um indivíduo pertencente a um coletivo – olhando-os, vejo a força que o teatro tem de agregar pessoas em torno de um objetivo comum. (2010, 7)

A Improvisação Teatral trabalha com a força do grupo, sem deixar de trabalhar o indivíduo. Camargo (2010), considera que o jogo só adquire força para as transformações no próprio indivíduo, quando jogado em grupo. Este, por sua vez, é aquele que permite ao indivíduo sentir-se apoiado por dividir e viver uma mesma experiência. Coen (2010) afirma que os jogos propostos por Spolin apresentam características positivas que auxiliam e motivam o desenvolvimento do indivíduo, através da exposição “igualitária” e não imposta. Entretanto, o grupo pode apresentar uma outra faceta: castrador e limitador no desenvolvimento do indivíduo. Isto significa que dentro de um grupo pode existir a formação de pequenos grupos que inibem outros indivíduos, devido à crítica ou de desaprovação.

Vigotski (2007) considera que naturalmente em um grupo, cada indivíduo assume o seu papel e um líder acaba por assumir a função no grupo. A liderança é positiva desde que não seja inibidora aos outros indivíduos. O líder deve ser aquele que incentiva e motiva o grupo. No caso da existência de pequenos grupos ou um líder inibidor, cabe ao orientador trabalhar jogos onde seja necessário a participação de todos, para que sejam eliminados aspectos negativos de tensões competitivas, abrindo caminho para a harmonia de grupo. Ou ainda, propor jogos com um grau de dificuldade que levem o líder ou o grupo inibidor a lidarem com as próprias limitações, para que consigam perceber que todos tem dificuldades, limitações e que o grupo está a dividir uma mesma aprendizagem.

O orientador enquanto trabalha com o grupo, deve estar atento às facilidades e dificuldades que cada indivíduo apresenta. A partir da observação por parte do orientador, é possível trabalhar jogos e exercícios que incentivem o indivíduo dentro de um grupo criando oportunidades para que as dificuldades sejam ultrapassadas, estimulando a auto-estima, a liberdade de expressão.

Quando os indivíduos amadurecem, o grupo acaba por acompanhar este amadurecimento.

2.3.4. Plateia

O papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral. Na maioria das vezes, ele é tristemente ignorado. Tempo e ideia são gastos com o lugar do ator, do cenógrafo, do diretor, do técnico, do administrador, etc., mas ao grupo maior para o qual seus esforços estão voltados, raramente é dada a mínima consideração. A frase “esqueça a plateia” é um mecanismo usado por muitos diretores como meio de ajudar o aluno-ator a relaxar no palco. Mas essa atitude provavelmente criou a quarta parede. A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode começar a girar. Ele dá significado ao espetáculo. (Spolin, 2003:11)

A arte de representar é direcionada a alguém, é feita para um público. Sem este, não existiria um porquê em representá-lo. No processo de trabalho da Improvisação Teatral, a plateia é abordada e integrada desde o início das sessões. Neste processo de trabalho, como já vimos nos aspectos “Aprovação/Desaprovação” e “Expressão de Grupo”, o grupo dos alunos-atores é separado entre aqueles que realizam a improvisação e aqueles que assistem.

A percepção de que improvisamos para alguém, para uma plateia, cria uma empatia com o espectador. Como dentro deste processo existe a separação entre os que realizam a improvisação e aqueles que observam, naturalmente está a ser trabalhado a presença do observador, do espectador, da plateia, como Spolin (2003) denomina.

Japiassu (2001) define a plateia, segundo Spolin, como sendo aquela constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral.

Talvez possamos justificar esta mudança nas relações entre palco/plateia, considerando a afirmação de Desgranges:

A relação do espectador com a obra teatral não é somente a de alguém que está lá para entender algo que o artista tem para dizer. Mais do que isto, esta fundamental mudança de eixo permite-nos compreender que a participação do espectador é de

alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita a sua participação criativa. (2010, 26)

Considera-se que uma das convenções teatrais, a quarta parede, criada por Stanislavski (1976) é ignorada no Método de Improvisação Teatral segundo Spolin (2003). Stanislavski ensaiava os atores entre “quatro paredes” sem que estes soubessem qual parede seria aberta ao público. O que obrigava-os a terem uma percepção do uso do espaço que tornasse a cena real, como na vida quotidiana, buscando uma relação de realidade e naturalismo. Stanislavski (1976) considerava ainda que o espectador deveria apreciar a cena como se estivesse assistindo pelo “buraco da fechadura”. Significa observar, assistir, estando envolvido pela cena, porém sem perder o papel daquele que vê, que assiste, que observa.

Esta ideia contradiz a importância empregada à plateia, segundo Spolin (2003). Desde o início das sessões de trabalho, o ator deve ter a consciência da existência do espectador. Não é necessário uma comunicação direta, entre personagem e plateia. Mas os atores trabalham voltados para aqueles que assistem. Existe uma aproximação entre plateia e atores porque esta nunca é ignorada no processo de trabalho. Para Gama (2010), no momento em que os atores trocam de papéis com outros jogadores e passam a ser espectadores, acabam por contribuir com a leitura das cenas, com as discussões acerca das propostas dos jogadores e a capacidade de comunicação teatral.

A plateia está presente desde o primeiro momento de trabalho, levando o aluno-ator a compreender que o público faz parte também das experiências pessoais que decorrerão em cena e que o público deve ser envolvido, sem o distanciamento da cena. “Cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial”. (Spolin, 2003:12)

Temos como exemplo desta aproximação entre plateia e atores, quando no processo de trabalho é estabelecida a plateia: alunos-atores que assistem e que participam fazendo a análise da cena que assistiram dos próprios colegas. É estabelecido a compreensão da importância do espectador e dos *feedbacks* que se sucederão após cada trabalho ou espetáculo.

Spolin (2003) considera que se ficássemos somente na presença do orientador e dependentes das observações deste, haveria somente uma análise crítica. Face a um grupo, existe uma responsabilidade maior que é de atuar para um grupo, trabalhando a percepção do aluno-ator sobre a existência da plateia e de que este representa para alguém. E que também existirão diferentes *feedbacks*, levando o aluno-ator que realizou a cena, a perceber se as ações e objetivos foram claros para o público. Esta postura em aula, também coloca a responsabilidade no espectador, gerando a sensação de envolvimento e de responsabilidade em contribuir com o *feedback*. Pupo afirma:

Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si. (2005:219)

A partir do momento, em que o aluno-ator compreende a importância e o papel que a plateia desempenha, a relação modifica-se e o aluno-ator passa a considerá-la como peça fundamental no trabalho, usufruindo daquilo que ela oferece. Spolin (2003) considera que enquanto plateia, cada espectador sentirá de forma individual a cena.

Talvez possamos usar como exemplo a referência que Portinari (1989) apresenta entre o Ballet Romântico e o Ballet Clássico. Para Portinari, o Ballet Romântico tem como uma das características o distanciamento entre plateia e cena. No Ballet Clássico, Portinari aborda uma aproximação entre plateia e cena, sendo buscado a quebra deste distanciamento através de personagens e histórias mais próximas da realidade humana.

Partindo então, do princípio de que a plateia deve ser parte integrante no processo de trabalho, dentro desta pesquisa na prática, um dos objetivos que se coloca é trabalhar a proximidade entre intérprete e espectador, considerando os espectadores como parte do processo de trabalho. Existindo a preocupação por parte do intérprete, em suscitar nos espectadores esta proximidade, fazendo com que o espectador sinta o que o intérprete comunica.

2.3.5.Técnicas Teatrais

Para Spolin (2003), as técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. As técnicas do teatro são técnicas de comunicação e que a existência da comunicação é muito mais importante do que o Método usado.

As técnicas não são artifícios mecânicos-um saco de truques bem rotulados para serem retirados pelo ator quando necessário. Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. Os jogos teatrais fazem isto. (Spolin, 2003:12,13)

Se a técnica é considerada como um ritual e como algo de separado entre o ator e a atuação, então é estabelecida uma barreira que acaba por distanciá-los. Spolin (2003) cita como exemplo o ato de arremessar uma bola, considerando que ninguém separa o arremesso de uma bola, do jogo em si. O que Spolin pretendeu afirmar é que uma técnica não deve ser considerada como algo distante para quem a utiliza. A técnica deve ser usada como algo simples e acessível, existindo uma relação direta entre ator e a própria técnica. Tão simples que deve ser orgânica e natural. Não um meio que dificulte a naturalidade de quem a utilize.

Grotowski (1968) considera que a técnica contém elementos que contribuirão no trabalho do ator. É como o exemplo citado na Introdução, quando referido a técnica para um bailarino. Se esta causar um distanciamento e bloqueio para quem a utiliza, a técnica não estará sendo um veículo que facilite e permita a liberdade de expressão. A técnica deve ser um meio que dê segurança e estabilidade para quem a use.

O uso da técnica pode pressupor um procedimento artificial, isto é, uma paragem na vida corrente para agir de forma programada com o intuito de atingir determinados resultados. No entanto, sabemos que o uso de uma técnica serve como estrutura auxiliar em um procedimento de trabalho.

Schwartz (2001), fundador e diretor executivo do *Intuitive Learning Systems*, no qual emprega os jogos de Improvisação Teatral, segundo Spolin, em *workshops* para profissionais de diversas áreas cita:

Fear of failing in front of an audience causes the cautious or timid actor to collect a 'bag of tricks' -sure-fire techniques, lines and old behaviours that have been rehearsed and proven effective in many situations in order to give an audience a nice surprise. Well, that's something, at least, but it's not improvising. It is comedy poorly rehearsed.

Para Spolin (2003), a técnica nunca deve ser um subterfúgio onde aquele que a utiliza esconde-se nela, sem estar integrado, inserido, assimilado. Deve ser orgânica e natural. Utilizada como meio para facilitar e dominar o trabalho. A técnica deve favorecer os resultados. No contexto teatral, a utilização de uma técnica pode tornar-se ou um hábito mecânico ou uma segunda natureza, isto é, um comportamento espontâneo. Um exemplo onde podemos claramente observar é na Dança Clássica: entre o dançarino que domina perfeitamente a técnica, que tem movimentos claros e objetivos e que não vai além do domínio da técnica e entre o dançarino, que também domina perfeitamente a técnica, porém ela é utilizada como um meio para facilitar o trabalho, dar estabilidade para permitir a existência do intérprete. Seu fim não se resume à técnica. A técnica é um meio. O fim é o artista que exprime emoções, que comunica.

Segundo Carvalho (2010) a origem dos jogos teatrais de Spolin, permite ao aluno permanecer no plano estético da interação lúdica. Dentro do campo de ação delimitado pelas regras de cada jogo, o aluno pode manifestar sua individualidade sem correr o risco de confundir ficção e realidade.

Stanislavski (1977) cita como exemplo, para explicar aos atores, de que não basta espreitar um rato atrás da porta e saber matá-lo. É necessário enquanto ator, vê-lo. De nada serve para uma cena, a utilização de uma linguagem corporal e conhecer a técnica para se matar um rato, se eu, enquanto ator, não estiver verdadeiramente a ver o rato e estiver realmente presente em cena. Neste exemplo, entende-se a necessidade e exigência de uma presença real, física e emocional para que o ato em si, seja credível para o espectador.

O ator deve servir e servir-se das técnicas. Elas existem para dar suporte e sustentação ao ator e à cena. Quando uma técnica transforma-se em um artifício mecânico para o ator, fazendo-o perder a espontaneidade, as técnicas de nada valem. Os atores ao adquirirem confiança, estado de alerta, presença de jogo, podem adequar-se a uma técnica específica.

Leão (2007) considera que são as técnicas teatrais que levarão o aluno-ator a arriscar-se em cena, ampliando os meios de expressão, de criatividade e adquirindo consciência dos próprios recursos expressivos.

Spolin (2003) através do seu Método, deixou em aberto a questão da escolha de uma técnica de atuação, partindo do princípio de que a escolha de uma técnica deve partir da própria investigação e descoberta pessoal, do que pode ser mais eficaz no trabalho de cada indivíduo. Então surge um grande questionamento a respeito da ordem e das diretrizes do trabalho. Mesmo tendo como um trabalho Metodológico a Improvisação Teatral, segundo Spolin, a autora em entrevistas e livros, afirmou que seu trabalho não deveria ser fechado como um Método, visto que trabalha-se diretamente com o que o participante propõe e com a situação e necessidade de cada grupo. Os jogos e exercícios de improvisação, devem ser adaptados às necessidades de cada grupo, indivíduo ou objetivos a serem alcançados pelo trabalho.

2.3.6.A transposição do processo de aprendizagem para o cotidiano

Quanto ao aspeto da transposição do processo de aprendizagem para a vida diária, Spolin (2003) sugere que devemos enquanto orientadores, incentivar e desenvolver o senso de observação no aluno-ator, para que ele seja observador da própria vida quotidiana: das próprias reações e ações, às dos outros, a maneira com que come, senta-se, comunica, e tantas outras infinitas possibilidades nas quais vivemos quotidianamente.

Gama considera que:

Os seres humanos tem dentro de si a teatralidade. Para ela a teatralidade é a alteridade que nos permite olhar para a rua e para as pessoas e lermos teatralmente suas ações. Dessa maneira, o teatro não está mais só nos edifícios teatrais, mas em todos os espaços. (2010:2)

Frequentemente, o principiante na arte de interpretar, usa demasiado as palavras para expressar-se, esquecendo-se que o corpo e as ações têm um grande poder de comunicação e que sobretudo, quotidianamente estamos a comunicar através destas. O estímulo em observar as ações quotidianas surge devido à grande necessidade dos alunos-atores em mostrarem e explicarem verbalmente as ações enquanto jogam. É a diferença entre falar em cena “estou com sono” ou mostrar corporalmente e energicamente que se está com sono.

Isto é o estímulo à percepção de si mesmo e dos outros, para que haja uma assimilação das próprias atitudes e maneiras de comportamento, aumentando o material que o aluno-ator trará para a cena e para o próprio enriquecimento do trabalho como ator.

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele. (Spolin, 2003:13)

Para Gama (2010), a aprendizagem do jogo, segundo Spolin, concentra-se em não descrever um objeto imaginário, mas mostrá-lo através da intencionalidade do gesto. No capítulo sobre o Intérprete (2.4), encontraremos na entrevista realizada com Jácomo Filipe (2011, Anexo I), uma ligação entre esta citação de Spolin (2003) e a definição que Filipe dá ao conceito de intérprete. Nesta ligação, observa-se que seja ator ou seja intérprete, existe uma atitude intrínseca em ambos: que é de ser observador da própria vida, dos gestos e de saber sentir o que se vive, os sabores, as cores, as angustias. Quanto mais se observa e se assimila os momentos, mais rico será o material para o intérprete e para a cena.

Stanislavski apresenta questionamentos que definem a importância da observação da própria vida e como um ator enriquecerá o personagem:

Pensais que o ator consegue imaginar todas as espécies de novas impressões, ou mesmo inventar um carácter diferente para cada um dos seus papéis? Quantas almas deveria ter? Como poderia arrancar a sua para a substituir pela de outro? Onde a encontraria? Pode-se pedir de empréstimo um casaco, jóias, qualquer objeto, mas não se pode tomar de um outro os seus sentimentos. Pode-se compreender um papel, simpatizar com a personagem e colocar-nos nas mesmas condições que ela a fim de agir como ela o faria. É assim que nascerão no ator os sentimentos análogos aos da personagem, mas que só pertencerão ao ator. (1989: 381)

Parte-se do princípio de que os atores ou intérpretes devem ser observadores do próprio quotidiano. Devem assimilar as experiências vividas, aproveitando-as como um material que irá enriquecer o próprio trabalho. Quanto mais suscetíveis e atentos à vida, mais capazes serão de trazer para a cena as vivências e sentimentos. Mais capazes serão de interpretar, de enriquecer um trabalho artístico.

2.3.7.Fisicalização

Segundo Joaquim Gama, Spolin considera que:

A realidade só pode ser física. Nas suas palavras estão expressas a ideia de que o artista deve captar e comunicar o mundo físico. Quando existe a comunicação sem os ruídos da subjetividade, isto significa que o corpo está presente. (2010a:3)

E completa:

A fisicalização é um recurso utilizado na sistematização de jogos teatrais. Trata-se de usar o próprio corpo para dar vida aos objetos. É uma maneira de mostrar objetos imaginários. Com a fisicalização é possível tornar a realidade do palco visível. Ela permite aos atores utilizarem da ação física para dar forma a um objeto, para torná-lo concreto para a plateia. (2010:42)

É através da realidade física que comunicamos e que desenvolvemos o equipamento sensorial. Neste aspeto, aborda-se como comunicamos corporalmente, incluindo sentimentos e emoções, que são refletidos no próprio corpo. O que Spolin (2006) procurou foi a percepção da realidade enquanto física, de tudo que engloba o corpo, atitudes, gestos, ações e que envolvem também as reações físicas de uma maneira de ser, estar e sentir.

A fisicalização é um processo de representação corporal que busca evitar uma imitação irrefletida, uma simples cópia da realidade por parte do aluno-ator, sem uma real observação de si mesmo e de como reage fisicamente a diferentes situações. Nesse sentido, os jogos teatrais propõem aos jogadores um problema a ser solucionado: tornar real o imaginário. Para Grotowski, a fisicalização seria o que ele chamava por “penetração na própria natureza humana.” (1968:25). Esta capacidade intrínseca no trabalho do ator, de conferir às ações e aos gestos, uma realidade e não uma imitação.

Isso diferencia a fisicalização da mímica. O problema a ser solucionado não está em descrever o objeto imaginário, mas em mostrar a intencionalidade de um gesto. Spolin (2003) chama por objeto, o POC. Cada jogador deve mostrar por intermédio do gesto o objeto imaginário, tornando-o real no palco. Existe a verdadeira necessidade de apropriação do objeto, o que leva a um exercício quotidiano de observação de si mesmo face aos gestos, ações físicas e de observação do próprio corpo face a situações que tocam as questões relativas

ao emocional. Estimula a observação das intenções e emoções a que relacionamos os gestos.

Assim, é estabelecida uma relação entre corpo, ações e sentimentos. O corpo do ator está no palco com as próprias características físicas, mas é possível ler os gestos que ele realiza e ver o objeto imaginário. Corpo e objeto imaginário coexistem no palco.

A fisicalização aponta para a diferença entre mostrar e contar. Contar é fazer de conta, é simular. Mostrar é tornar real. O que significa a ação da realidade cénica. A diferença entre mostrar e contar visa fazer com que os jogadores mantenham contacto com a realidade física da cena. Evita-se assim, um processo de ensino com uma abordagem intelectual ou psicológica e substitui-se pelo plano da corporeidade.

A fisicalização refere-se à capacidade corpórea dos jogadores de tornarem visíveis as ações para os observadores do jogo teatral. Sem uso de qualquer suporte material (figurinos, adereços, cenografia, etc), os alunos-atores devem descobrir as possibilidades expressivas dos seus corpos e compreenderem o princípio semiótico da linguagem teatral. (Gama, 2010:3)

Oliveira cita Stanislavski:

É claro que eu poderia forçar-me a falar alto, a atuar energeticamente, mas quando nos forçamos a ser ruidosos apenas pelo ruído, corajosos unicamente pela coragem, sem qualquer significado interior ou inspiração, sentimo-nos envergonhados em palco. Isto não poderá colocar-nos num estado criativo. (2007:35)

A fisicalização refere-se à capacidade corporal dos jogadores em tornarem visíveis as ações, sem existir a necessidade do uso de materiais cénicos. A presença faz-se através da própria consciência do corpo e de suas ações e gestos. Da própria energia que concentramos e liberamos a cada momento.

Talvez as palavras de Spolin (2003) pareçam ásperas ao considerar que o público está somente interessado na comunicação física direta e que os sentimentos são um assunto pessoal. Esta aspereza reflete a força do trabalho no sentido em que, se o ator não for capaz de mostrar fisicamente, de nada valerá seus esforços em sentimentalismos. O público precisa ver e entender.

Esta consideração advém de que tudo nasce de um mundo físico, mesmo as emoções. Assim, o barulho do mar, uma pedra que cai, o toque de alguém que amamos, revelam e despertam em cada indivíduo, sentimentos. Daí vem o reflexo da realidade. O corpo está presente.

E o que são os ruídos da subjetividade? Gama (2010) define os ruídos da subjetividade sendo estas sentimentalidades que nada transmitem ou nada significam, quando ainda não trabalhados pelo ator, tornando-o inerte a nível de atuação, interpretação, baseando-se em suportes que requerem um grande domínio do trabalho do ator.

A ação colabora nas intenções e auxilia o ator como ponto presente, trazendo o corpo para o estado de alerta, permitindo ao mesmo que ele vá onde quiser e leve o público consigo e ainda, dando profundidade, espaço, textura e substância ao espaço cênico. “O ator cria a realidade teatral tornado-a física”. (Spolin, 2003:15)

Parece redundante a necessidade de reafirmar esta presença física e de relacionar corpo/sentimento, visto que ambos não existem dissociados. Porém quando se inicia o aprendizado na arte de representar, por vezes o aluno-ator serve-se de artificialidades e da necessidade de impressionar o público com uma falsa representação, buscando emocionar o público com sentimentos, como chorar, mostrar dor, tristeza, sem realmente senti-los. O que demonstra a imaturidade no trabalho. Através da fisicalização, o aluno-ator encontra um suporte, uma base para encontrar referências e usá-las em cena, gerando uma maior autoconfiança e uma maior percepção da realidade.

2.4.O Intérprete

Um corpo habitado por, e habitando outros corpos e outros espíritos, e existindo ao mesmo tempo na abertura permanente ao mundo através da linguagem e do contacto sensível e, no recolhimento da sua singularidade, através do silêncio e da não-inscrição. Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir animal, devir mineral, vegetal, devir atmosfera, buraco, oceano, devir puro movimento. Em suma, um corpo paradoxal .(Gil, 2001:60;61)

Pode considerar-se que não é recente a discussão a respeito da definição sobre o que vem a ser o intérprete. Observa-se fortemente a ligação entre estilos de arte, sobretudo a dança e o teatro. Cada vez mais, bailarinos utilizam a linguagem teatral e atores buscam a integração da linguagem corporal utilizada pelo bailarino. Ciente cada vez mais desta ligação indissociável, o ator vem primando pelo seu treinamento físico e atualmente, encontramos bailarinos que buscam a presença cénica do ator. O corpo de ambos encontra-se entre esta convergência e dicotomia. A partir do século XIX, encontramos vertentes que buscam explicar esta interioridade e exterioridade entre o trabalho de ambos, onde novas possibilidades deram espaço ao aparecimento do que vem a ser o atual intérprete.

Nas Artes Cénicas, tais aspetos se fazem presentes e inseparáveis. Na dança, deparamo-nos com a própria materialidade do corpo do artista, associado à pura expressão, que em si só, não deixa de ser considerada teatral, onde se exige a presença de um corpo concreto, capaz de captar seu espaço exterior e ao mesmo tempo um corpo sensível e atuante, perceptível e atento ao espaço interior. Talvez a citação de Gil (2001), acima mencionada, seja uma das mais elucidativas na definição do que vem a ser o intérprete. É esta capacidade em habitar a si mesmo e permitir que o próprio ser seja habitado de outras possibilidades, permitindo que se estabeleça um jogo entre si mesmo e o momento presente.

As modificações ao longo do tempo, acrescentando novos valores e uma observação diferente no conceito da dança, surgiram conforme as

necessidades de novos processos coreográficos e a busca de novas interpretações. Segundo Noisette (2010), Cunningham não somente revolucionou os conceitos da dança, mas também abriu novas questões e novos conceitos, que os colocaram vigentes, face às estruturas pré-estabelecidas. Se a dança contemporânea reflete a época atual e sofreu, ou melhor, renovou estas estruturas, o bailarino também acompanhou esta mutação.

Assim como no teatro, o trabalho do ator passou a ser de extrema relevância, dando-se importância ao processo do trabalho do ator. Como exemplo, temos Grotowski com o “trabalho físico do ator”. Para Grotowski (1968), o treinamento físico do ator é um caminho para ter acesso a um trabalho mais sutil na essência, mais profundo no resultado. Os atores com quem trabalhava, eram levados ao extremo do trabalho físico para diminuir as resistências interiores. O trabalho do ator tornou-se prioritário, e o personagem passou a ser secundário.

Grotowski (1968) focalizou o trabalho na vivência pessoal corporal do ator para a construção da ação, da cena e do personagem, ou seja, trabalhar a partir de si mesmo, a partir das memórias adquiridas física e emocionalmente. Observa-se uma ligação com o trabalho realizado por Spolin (2003), onde o foco está centrado no indivíduo e em todas as capacidades e experiências individuais, que necessitam de serem estimuladas à consciencialização de si próprio e de tornar o indivíduo, observador de si.

Encontramos pesquisas sobre o trabalho do intérprete, como o de Rodrigues (2008), no qual aborda questões relacionadas com o trabalho do ator, como “o corpo cénico”. Onde aborda questões sobre a importância em dar estímulos interdisciplinares, como o teatro, na formação de intérpretes.

Em entrevista à Jácomo Filipe (Anexo I) em janeiro 2011 no Estúdio Olga Roriz (Lisboa), este definiu o intérprete em dança:

Um intérprete, interpreta. E a interpretação não é feita quando se está em palco. O momento de palco é a materialização da interpretação, o que quer dizer que a mesma é o processo, ou seja, quando o intérprete, enquanto recetor de um conjunto de ideias que lhe são transmitidas, as descodifica, traduz, redefine, interpreta e as torna suas. Os coreógrafos dependem da capacidade dos seus

intérpretes para encontrar novas possibilidades para as suas propostas de modo a explorar todo o seu potencial.

E completa:

O que implica por parte dos intérpretes uma preparação constante e abrangente, um universo pessoal e um imaginário rico, e todos os dias desafiado e uma disponibilidade absoluta de olhar o mundo com curiosidade e sentido crítico. Deverão dotar-se de todas as ferramentas possíveis para que a sua resposta a novas solicitações seja efetiva e versátil. Ninguém pode interpretar nada ou terá uma capacidade muito reduzida para o fazer se não compreender o mundo que o rodeia, se não ler, se não assistir a espetáculos, se não fizer um bolo, se não cavar a terra, se não enfiar a cara num prato de esparguete à bolonhesa, se não souber preocupar-se com os seus, se não souber amar. O que quer dizer que para se poder ser intérprete tem que se ser pessoa primeiro.

Bausch (1989), tornou-se referência na atualidade com a Dança Teatro. Para Bausch, as emoções são gestos e o corpo fala através destes. A gestualidade é um dos focos no trabalho, partindo do princípio da observação, exploração e investigação. Bausch utilizava métodos quotidianos, se assim podemos chamar, para estimular os bailarinos. Perguntava o que haviam comido ou ainda, fazia questões de âmbito mais profundas, como falar a respeito de sentimentos, como o medo ou relações da infância.

Com acerba ironia, Jooss comparou a esterilidade das discussões diplomáticas a uma mesa de jogo em que todos são perdedores. Um canhão silencia as palavras ocas. Mães, esposas, filhas despedem-se dos soldados. A morte entra, portando bandeira da destruição, voltam à mesa verde e os embaixadores com seu parasitismo verbal e sua duplicidade hipócrita. (Portinari, 1989:145)

Joos (1989) ligou a dança à uma estética teatral, onde bailarinos interpretavam, exigindo destes a construção de personagens. Observa-se que esta apropriação do conceito do que vem a ser o intérprete e das necessidades que exigem que bailarinos e atores estejam conectados com o seu meio acerca das questões sociais atuais, levaram ao surgimento de novas linguagens. As artes evoluíram e avançaram juntamente com estas transformações. Certos pesquisadores afirmam que a arte, na verdade, é antecipadora destas transformações e não um revelador, ou ainda a materialização de fatos que acontecem na atual sociedade. “As transformações no teatro e na dança

refletem transformações das ideias sobre homem e o meio circundante que afetaram todas as artes”. (Gil, 2001:186)

No período de transformação dos conceitos da dança clássica como modelo, passando à dança moderna, buscou-se referências no teatro, sobretudo nas tragédias gregas. Atualmente vemos atores procurarem na dança, o caminho mediador para a compreensão do corpo e do movimento.

Duncan (1989) fez parte da primeira geração de criadores revolucionários que rejeitaram a dança clássica. Criou como ela mesma chamava, a “Nova Dança”, que procurava recuperar a unidade do homem com a natureza. Duncan acreditava na descoberta de um corpo natural. Os atributos desse corpo seriam a espontaneidade, a capacidade para expressar emoções e a assimilação de movimentos ondulados, da natureza, regidos pela força da gravidade e de qualidade fluida. Duncan acreditava que cada pessoa era uma entidade particular, singular, e que cada pessoa deveria movimentar-se de forma diferente. Uma visão democrática e anti excludente, buscando ligações entre a vida e a dança. Observa-se ligações entre estes conceitos da dança e a Método de Spolin (2003), onde fala-se sobre a espontaneidade e a necessidade de transformação interior.

Cunningham (2010) desenvolveu uma forma de dança que não possuía um significado simbólico. Qualquer movimento que fosse uma ação física e humana, poderia ser considerado como dança. Um pouco mais além, encontramos outros estudiosos que interligam-se com a psicologia criando referências móveis e influências indissociáveis com a arte de educar os atores, como Feldenkrais.

Feldenkrais (1977) foi um dos grandes pioneiros do campo da educação somática. Para criar seu Método ele se valeu de um profundo conhecimento de diversas áreas como a engenharia, física, artes marciais, biomecânica, neurologia, cibernética, desenvolvimento humano e psicologia. O Método Feldenkrais utiliza os mais recentes insights da neurologia, neuropsicologia e psicologia para criar um processo de aprendizado voltado para o desenvolvimento do homem, enquanto ser único. De uma maneira singular, ele favorece a habilidade humana de desenvolver-se continuamente através do

aprendizado, considerando que nossos hábitos de movimento, sentimento e ação são resultados de numerosos fatores e que ambos não estão dissociados.

Este processo de aprendizagem visa a realização pessoal a partir da integração de porções cada vez maiores do potencial inato nas ações quotidianas. Essa modalidade não-verbal do Método Feldenkrais (1977), chamada por Integração Funcional baseia-se no toque e na manipulação. Segue os mesmos princípios que fundamentam as lições de consciência pelo movimento e oferece possibilidades de crescimento, amplas e profundas.

Segundo Feldenkrais (1977), os erros devem ser considerados como aspetos a serem utilizados no processo de aprendizagem e de orientação nas sessões de trabalho, como alternativas de compreensão e crescimento, seja corporal e obviamente, do próprio indivíduo.

Pode-se ainda citar a Eutonia, criado por Alexander (1995), onde o princípio básico é a tomada de consciência da unidade corpo-mente. Ela propôs o estabelecimento de um tônus harmonioso; o equilíbrio entre diferentes tensões existentes no corpo humano. Os movimentos usados na Eutonia são chamados muitas vezes de movimentos orgânicos ou naturais, como eram chamados por Duncan (1989), os quais ocorrem quando os órgãos trabalham em harmonia e todo o corpo funciona como uma unidade.

Já no fim dos anos setenta, alguns movimentos sociais e políticos desaparecem e as danças sociais e comunitárias livres, declinam. Desenvolve-se a prática da improvisação na dança, como por exemplo, no chamado *Contact Improvisation*. Paxton (1989) esteve à frente deste desenvolvimento. Bailarino com experiência em ginástica olímpica e *Aikido*, Paxton vinha de uma trajetória de trabalho na dança moderna e experimental com Cunningham, Robert Ellis Dunn, com as cooperativas de *performances Judson Church Dance Theatre* e *Grand Union*. Ele foi o representante da quarta geração de dançarinos que revolucionaram a dança.

Enquanto para Duncan (1989) o corpo natural significava o retorno à natureza, para Paxton significava o estudo do funcionamento orgânico, as leis que comandam a fisicalidade. Para Paxton (1989) a concepção de corpo era mais

fenomenológica. Segundo ele, o corpo possui uma inteligência funcional própria. Os praticantes do *Contact Improvisation* procuravam entregar à dança, esta consciência do corpo, permitindo que a própria energia do corpo guiasse o movimento.

Neste período, desejava-se extinguir as barreiras que separavam a arte da vida, o que levou a dança para outros locais, que não os teatros convencionais. Havia um questionamento a respeito da separação entre espectadores e *performers*. Nas apresentações de *Contact Improvisation* eram utilizados bailarinos, como também, não bailarinos, sendo uma forma de rejeição às hierarquias impostas pelas companhias de dança.

No teatro podemos citar Boal (1996), com o Teatro do Oprimido, onde o espectador acaba por atuar no espetáculo. Havia uma necessidade de inversão de papéis e de dividir o espaço, de troca, de permuta, de permitir ao espectador de sentir-se inserido.

Paxton (1989) estava interessado em descobrir como a improvisação em dança, poderia facilitar a interação entre corpos, as suas reações físicas e sobretudo, como proporcionar a participação igualitária das pessoas em um grupo. Empenhou-se em desenvolver um novo tipo de organização social para a dança, não ditatorial, não excludente, numa estrutura para a improvisação que não levasse ao isolamento de nenhum participante.

Nas apresentações inexistia a intenção de construção coreográfica; o foco estava centrado nas sensações internas do movimento. Paxton (1989) queria ampliar a noção de beleza física deixando o movimento derivar de uma outra base e não da estética estabelecida, do corpo tradicionalmente treinado. Não pressupunha-se a figura de um mestre a ser copiado pelos outros, ou um vocabulário simbólico. Interessava-lhe o que se faz, aqui e agora, o que acontece no “momento”.

A dança era criada a partir das situações físicas dos corpos em interação, desta forma era o corpo pelo movimento que forneceria soluções para as situações geradas. Paxton (1989) aceitava qualquer material como veículo de arte, acreditando que a dança deveria acontecer por si só e que qualquer corpo

poderia dançar. Paxton buscou encontrar a igualdade nos papéis de homens e mulheres na dança, considerando isso, um importante valor social a ser integrado ao movimento e expresso nas *performances*.

Um movimento improvisado não pode ser tecnicamente pensado ou coreografado, e o bailarino não tem a chance de alinhar-se, treinar, repetir ou até ajustar o movimento como deseja mostrá-lo. O movimento espontâneo e improvisado acontece somente quando está acontecendo. E neste contexto, interessa menos o movimento, do que quem (ou o que) motiva o movimento, menos a técnica mecânica do que a possibilidade de um movimento expressivo. (Elias, 2011:25,26)

Considerando a estrutura performativa e organizacional do *Contact Improvisation*, encontra-se princípios idênticos à Improvisação Teatral: de criação de movimentos/ação, percepção por meio da pele e do toque, percepção interna do movimento, inclusão da plateia, aproximação do público, informalidade intencional da apresentação exibida numa *jam/cena*, entendimento do bailarino/ator como uma pessoa comum e entendimento de que todos são igualmente importantes.

Começamos a partir daqui, a encontrar maiores identificações de linguagens com o trabalho de Spolin (2003), sobre as abordagens feitas sobre a espontaneidade. Tanto na dança, quanto no teatro, estes conceitos foram modificados. Ao observarmos com maior profundidade, não estamos a falar somente sobre os meios artísticos, mas sobre mudanças surgidas através da necessidade em valorizar o indivíduo e as suas capacidades.

Em relação ao aspeto artístico e vocacional, Laban (1975) considerou igualmente que a dança moderna exigia um ensino focalizado no entendimento e compreensão dos princípios do movimento, implicando uma nova conceção de abordar a matéria de movimento dirigida para o movimento e seus elementos.

Marques ((2007) concorda com Laban ao sugerir o reconhecimento da dança como uma arte, onde só pode ser adquirida a partir da experiência que inclua o fazer, o interpretar e o observar. A dança é considerada um elemento importante que possibilita a expressividade e o desenvolvimento do vocabulário

de movimento. Este processo de consciencialização individual leva o indivíduo a desenvolver uma identidade e maturidade.

Laban (2007) considerava que um simples gesto de qualquer parte do corpo revelava um aspeto da vida interior. Significa que o movimento de uma pessoa acontece a partir de impressões registadas ao longo das próprias vivências, de modo que qualquer mudança de movimento corresponde a uma mudança na memória associativa, nas sensações, sentimentos e no quadro de referências. Assim, a partir de novas formas de movimentos, automaticamente acontece o acionamento de novas conexões, estabelecendo no indivíduo um sentir, um pensar e um agir diferentes dos ocorridos até então.

Segundo Dantas (2005), atualmente há várias definições para a dança contemporânea, devido os diferentes estilos. Assim, o intérprete carece de diferentes abordagens na formação, como contributo ao seu trabalho.

Neste capítulo aborda-se as diferentes linguagens na dança e a sua evolução, procurando entender como surgiu o conceito de intérprete na dança e como este poderia ser definido. É possível perceber as relações entre as linguagens citadas neste capítulo e o trabalho desenvolvido por Spolin..

Incentivar as capacidades de cada indivíduo são primordiais no processo de trabalho de Spolin (2003). Potencializar estas capacidades significa estimular o indivíduo para que este venha a ser alguém livre para exprimir suas ideias, sonhos, objetivos. Alguém aberto a novas propostas, atento e percetivo à tudo aquilo que o rodeia. Alguém capaz de estar atento aos próprios sentimentos e de exprimir-se: o ser total. Então pode-se afirmar que este ser total é capaz de traduzir ideias através de movimentos, através do próprio corpo, através do gesto e tantas outras possibilidades. Este ser então, é capaz de interpretar.

3.Contextualização da Pesquisa

Abordou-se a questão que envolve atores que buscam a dança como aperfeiçoamento no trabalho do ator e bailarinos que buscam o aprendizado do trabalho do ator. Por que será? A resposta encontra-se na abordagem feita sobre o intérprete, na compreensão destas atuais exigências que levaram o bailarino/ator a construir uma nova linguagem de si mesmo: o ser intérprete.

Destas observações, surgiu a necessidade de pesquisar na prática quais os contributos que a adaptação do Método de Improvisação Teatral desenvolvido por Spolin, pudesse ter no trabalho de formação do intérprete em dança quando trabalhado com bailarinos e atores amadores.

No ano de 2012 surgiu a oportunidade de desenvolver esta pesquisa na prática através da Associação Ibisco (Teatro Inter Bairros para a Inclusão Social e Cultura do Otimismo). O Teatro Ibisco está situado no Concelho de Loures, na Apelação e atende jovens da própria Quinta da Fonte, bem como as freguesias de Sacavém (Bairro Quinta do Mocho), Unhos (Talude Militar), Prior Velho (Bairro Quinta da Serra), São Julião do Tojal (Bairro do Zambujal) e Santo António dos Cavaleiros.

O Teatro Ibisco foi fundado no ano de 2008 e é apoiado pelo Programa Escolhas. O Escolhas é um programa governamental, de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado à ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural). O Programa Escolhas promove a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos económicos desfavoráveis e minorias étnicas, trabalhando pelas igualdades sociais. O Programa Escolhas foi a entidade que esteve na origem do Teatro Ibisco, juntamente com a Câmara de Loures, financiando o primeiro ano do projeto, estabelecendo a rede local, ou seja: fazendo a ligação entre as cinco comunidades envolvidas no projeto Ibisco (Sacavém, Unhos, Prior Velho, São Julião do Tojal e Santo António dos Cavaleiros).

O Teatro Ibisco conta com aulas de teatro para jovens entre os onze a vinte e cinco anos, assim como, a própria companhia de teatro. O fato de serem apoiados pelo Programa Escolhas, significa contar com a ajuda de muitos colaboradores, como as próprias Juntas de Freguesias das comunidades

mencionadas e ainda os coordenadores de cada projeto inseridos em cada comunidade. O coordenador designado para trabalhar com o Teatro Ibisco tem a função de fazer a ligação entre orientador/aluno/família. Para que um jovem possa integrar o Teatro Ibisco é obrigatório ter boas notas na escola, (se ainda estiver a frequentá-la). No caso contrário, existe uma orientação vocacional, formação profissional e ainda acompanhamento familiar.

O Teatro Ibisco não consiste somente em aulas de teatro. Foi criado com a pretensão de diminuir a violência existente entre estas comunidades e como cultura do otimismo: criar atividades nas comunidades, inserção social, despertar e trabalhar nos moradores a perspetiva de um futuro laboral, entre outras questões no âmbito social como, trabalhar a disciplina, o respeito ao próximo, à comunidade e a assiduidade. O Teatro Ibisco pretendia incluir uma nova vertente, através da criação da Companhia de Dança Ibisco. Trazendo outros jovens para o projeto, abrangendo outras linguagens das comunidades, visto que a dança é uma linguagem comum nestes locais. E propor aos bailarinos destas comunidades outras linguagens corporais, afim de enriquecerem o próprio registo corporal (*kuduro, Kizomba, hip hop, afro house, puita*), incluindo novos conhecimentos para facilitar uma integração na sociedade, que vai além da própria comunidade em que vivem.

Como docente desde 2011 do Teatro Ibisco, exercendo a função de professora de Improvisação Teatral e de Corpo e Movimento, surgiu a oportunidade tão esperada para ambas as partes: o Teatro Ibisco criaria sob minha orientação a nova vertente (a dança), que seria objeto de estudo para esta pesquisa.

Os participantes deste projeto foram selecionados através de um *casting*, que consistia na apresentação de uma coreografia entre três a cinco minutos, e uma entrevista por parte de uma banca examinadora, no ano de 2011. Foi definido que a Companhia de Dança Ibisco proporcionaria aos integrantes, aulas de dança contemporânea, exercícios de consciencialização corporal e jogos de Improvisação Teatral. A conclusão da primeira fase da Companhia de Dança Ibisco seria a realização de um espetáculo utilizando espaços urbanos, acreditando que a não utilização de um espaço convencional (o palco), estimularia os integrantes da companhia a explorarem os espaços e a acrescentarem ideias no processo de criação coreográfica. E ainda, o

espetáculo seria acessível à comunidade visto acontecer na rua, chamando a atenção dos transeuntes e moradores.

A criação da Companhia de Dança Ibisco fazia parte da expansão das áreas artísticas que envolvem o Teatro Ibisco. O diretor do Teatro Ibisco e os coordenadores do projeto ficaram cientes de como seria coordenado o processo desta pesquisa e que, a companhia de dança teria como fator primordial o trabalho de Improvisação Teatral, segundo Spolin (2003). Ponderou-se que desconhecia-se os contributos e resultados deste processo de trabalho. Todos concordaram com o Método que seria aplicado. Foi decidido que em poucos meses, a companhia deveria apresentar um trabalho para o público, como mostra da eficácia do trabalho que estava a ser realizado. E ainda, como resultado para que o Teatro Ibisco pudesse continuar a investir na Companhia de Dança, avançando para novas etapas, como a expansão do projeto na Quinta do Mocho, em Sacavém.

Foram abertas as inscrições para o *casting* para a Companhia de Dança Ibisco, realizado no Centro de Cultura da Quinta da Fonte, na Apelação, em Loures, no dia 14 de março de 2012, a partir das 15h. O *casting* foi aberto a todos os jovens moradores das seis comunidades citadas, com ou sem experiência em dança. O júri do *casting* foi composto pelo Diretor do Teatro Ibisco, os coordenadores dos projetos e alguns atores da Companhia de Teatro Ibisco.

O Diretor do Teatro Ibisco concedeu a liberdade para que pudesse selecionar os candidatos que se adaptassem melhor ao contexto da pesquisa: indivíduos com pré-disposição a aprenderem novas linguagens afim de, contribuírem no trabalho enquanto bailarinos/atores para que viessem a ser intérpretes em dança. O júri contribuiu com opiniões e colaborou no *casting*, colocando questões aos candidatos. Os critérios de avaliação foram centrados na capacidade de improvisação, maturidade emocional e disciplina. No anexo III é possível conhecer os detalhes deste processo seletivo.

Seis jovens foram selecionados, entre eles, atores e bailarinos amadores. Ao longo do processo de trabalho, houve a desistência de alguns jovens e ao mesmo tempo, a inserção de outros. No Anexo III, podemos conhecer as razões que levaram alguns jovens selecionados, a desistirem do projeto.

Para a análise do processo e dos resultados desta pesquisa, contou-se com quatro participantes e mais uma jovem atriz designada para o trabalho técnico de iluminação e som para o espetáculo, que participava na prática das aulas. As idades envolvidas eram entre os treze anos e vinte e quatro anos. As duas bailarinas que participaram do espetáculo, eram bailarinas amadoras de danças africanas, nomeadamente *kizomba*, *kuduro*, *afro house* e ainda *hip hop*. Os dois atores amadores, eram integrantes da Companhia do Teatro Ibisco e não tinham experiência em dança.

Assim contamos com um processo prático nesta pesquisa, através das aulas e da realização de um espetáculo na Quinta da Fonte (Loures-PT).

4.Objetivo e Problema do Estudo

4.1.Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo investigar na prática, através da adaptação do Método de Spolin, os contributos adquiridos na formação do bailarino/ator amador para que estes se tornassem intérpretes em dança. No âmbito do desenvolvimento de um projeto de intervenção social, pretendeu-se estudar e analisar todo um processo de criação e apresentação de uma peça de dança, considerando o evoluir dos participantes pela introdução de um novo conceito apresentado nesta Dissertação.

4.2. Objetivos específicos

Com este estudo procuramos atingir vários objetivos, que podemos especificar:

1. Procurar de que modo o Método serviu como veículo de incentivo à criatividade e do experienciar, como meio de estimulação das competências de cada indivíduo para que houvesse um resultado “material” no trabalho do intérprete. Defino como material, o resultado visível no trabalho do intérprete, quando este liberta-se de antigos conceitos estereotipados e traz para o trabalho prático, as próprias experiências, ideias, desejos;
2. Procurar de que modo o Método de Spolin, contribuiu para estimular as capacidades intuitivas e de improvisação dos participantes do estudo;
3. Procurar de que modo o trabalho realizado, facilitou a consciencialização do corpo e das suas próprias capacidades exploratórias, contribuindo para a transposição das próprias experiências pessoais ao trabalho de intérprete em dança.

4.3.Definição do Problema

No contexto que apresentamos sobre a formação de intérpretes, podemos definir o problema da nossa tese:

Quais os contributos que a adaptação do Método de Improvisação Teatral segundo Viola Spolin, terá na formação do trabalho do bailarino/ator amador para que este torne-se intérprete em dança?

5. Metodologia

Na Introdução desta pesquisa citou-se o questionamento existente sobre como uma Método de trabalho desenvolvido para o trabalho do ator, poderia contribuir para o trabalho do bailarino. Havia o questionamento sobre que ligações e divergências eram encontradas no trabalho do bailarino e do ator e como o trabalho de ambos, poderiam ser complementares.

Através da adaptação do Método de Spolin (2003), para um grupo de cinco participantes, buscou-se conhecer os resultados apresentados na formação para que bailarinos/atores amadores tenham se tornado intérpretes em dança. Doravante, o Método de Improvisação Teatral, segundo Spolin, aplicado na formação de atores, distingue-se por uma nova direção, que é a formação de intérpretes em dança.

Além da revisão da literatura, foi estabelecido um plano de trabalho aplicado durante sete meses; quatro meses de aulas e três meses de preparação para o espetáculo. As ferramentas usadas neste Método de pesquisa-ação foram: 1) Entrevistas; 2) Observação participante; 3) Questionários e 4) Entrevistas filmadas.

Assim, fizeram parte desta investigação um grupo de quatro jovens, atores e bailarinos amadores e uma atriz designada como técnica de som e luz para o espetáculo. A intervenção foi composta pelas etapas que seguem nos sub capítulos 5.1 a 5.3 e no período compreendido entre 15 de abril de 2012 a 30 de novembro de 2012.

Os participantes assinaram um documento que garante o anonimato, não sendo divulgado nomes, nem imagens.

5.1. Organização das sessões

Quatro meses de aulas foram dedicados à adaptação da Improvisação Teatral, segundo Spolin, na formação de intérpretes em dança. Durante estes meses, as aulas aconteceram uma vez por semana, todas as quartas-feiras, das quinze às dezoito horas (três horas de aulas semanais), na sede do Teatro Ibisco. A sala usada para as aulas é composta por um pequeno palco e comporta aparelhagem de som e iluminação condizentes com o teatro. O curto espaço de tempo para adaptar o Método e preparar um espetáculo, gerou um ritmo de aulas voltado para a urgência.

Para que os resultados fossem consistentes, foi preciso muita intensidade e envolvimento dos participantes. Assim, fez-se um trabalho preliminar com vista ao conhecimento do próprio corpo e das possibilidades de movimento corporal, para dar início aos ensaios definitivos de improvisação.

O primeiro contacto pode ser considerado como um dos mais importantes. Cria-se a empatia e a possibilidade de uma reciprocidade na construção do trabalho. Este primeiro encontro com as duas bailarinas foi dedicado a uma conversa informal, sobre as histórias de vida de cada uma: origens, o que fazem, o que praticam como dança, outras atividades que pratiquem, sonhos, expectativas profissionais. Percebeu-se que ambas tinham uma grande vontade em aprender novas linguagens corporais para além das danças africanas e o *hip hop*.

Algumas sessões mais tarde, esta conversa foi repetida, quando os três atores integraram o trabalho. As vontades eram as mesmas: acrescentar ao conhecimento, novas aprendizagens. Mas também, revelaram a vontade em aprender a dançar, a saber usar o corpo em movimento dançado.

A base do processo deste trabalho foi iniciada com os exercícios propostos por Bertazzo (2010) a fim de proporcionar aos participantes o aprendizado de linguagens corporais: como a consciencialização do corpo e o estudo do movimento relacionado a uma determinada parte do corpo. Decidiu-se aplicar no início das aulas os exercícios propostos por Bertazzo, considerando que estes contribuiriam para a consciencialização de determinadas partes do corpo como: ísquios, cintura escapular, costelas, articulações e tantas outras infinitas

partes. Este Método, não entra no processo de observação dos resultados desta pesquisa porém, a adaptação deste Método contribuiu para a criação de jogos e exercícios de improvisação. Forneceu bases e conhecimento aos participantes do grupo, para sentirem-se mais seguros e confiantes sobre seus próprios corpos e as possibilidades de movimento que o corpo pode apresentar.

Conforme Conceição afirma:

O aquecimento é fundamental para a preparação; cada junta acordada e solta, cada músculo acordado e alongado, articulações soltas e prontas, o corpo todo aceso. A imaginação e a criatividade também devem ser aquecidas pela exploração de imagens, na conexão do corpo com o espaço físico e com espaços imaginários, com os objetos, com o outro, os outros, o todo. (2010, 171)

Desenvolveu-se uma sequência de aula que consistia na consciencialização do corpo, exploração das possibilidades de movimento com uma determinada parte do corpo, exercícios de dança contemporânea enfatizando a parte do corpo trabalhada e as improvisações ligadas ao trabalho realizado em aula. A proposta em trabalhar exercícios propostos por Bertazzo consistiu na própria definição que o autor apresenta sobre os exercícios: “Brincar com as possibilidades do gesto, arriscar-se em movimentos, submeter-se à desestabilidade e ampliar o alcance dos gestos” (2010:12)

A exploração do gesto permitiu a sensibilização e a consciencialização sobre o próprio corpo, colaborando para a existência de um corpo presente, ciente das possibilidades de movimentação. Foi um meio utilizado para facilitar e colaborar no trabalho dos integrantes, permitindo uma exploração e investigação do próprio corpo e das possibilidades de movimentos, servindo como estímulo e base para a criação coreográfica através das improvisações. “Vivendo e querendo viver, o corpo é naturalmente estimulado a explorar suas potencialidades motoras, transformando-se então em um verdadeiro laboratório de movimentos.” (Bertazzo, 2010:25)

Quanto à dança contemporânea, foram aplicados exercícios de quedas, balance e saltos (tabela 2). Sempre exercícios associados ao trabalho de consciencialização corporal. Por exemplo: quando a aula iniciava-se com a

consciencialização dos ísquios, propunha-se exercícios de chão trabalhando esta consciência despertada.

Repetidas vezes a terceira parte das aulas, dedicada à improvisação, era realizada fora da sala de aula. Usávamos a parte exterior do Teatro Ibisco, o *hall*, a casa de banho e outros locais, a fim de explorar a utilização de espaços não convencionais nos exercícios de improvisação, gerando ideias para as criações coreográficas. O objetivo era a apropriação de outros espaços, estimulando a criatividade. Na tentativa de encontrar ligações entre espaço e corpo. O que pode ser criado corporalmente em um espaço não convencional e ainda, que possibilidades este espaço proporciona para improvisar e criar cenas teatrais procurando adequá-las ao movimento coreográfico. As improvisações foram feitas a partir das ideias que iam surgindo durante a aula e através das explorações em diferentes espaços.

O processo das improvisações incluía a plateia: os colegas observavam uns aos outros e eram estimulados a contribuir com o *feedback*. Por vezes, contávamos com a presença de transeuntes que paravam para observar o que estávamos a fazer na rua ou pessoas que entravam na sede do Teatro Ibisco. Aproveitávamos a presença destas pessoas, pedindo que participassem com um *feedback*. Inicialmente, estas presenças “estranhas”, geravam timidez nos participantes. Aos poucos, os participantes foram se habituando e compreendendo a importância do observador “externo”, desenvolvendo a vontade desta presença durante as aulas e ensaios. As aulas foram divididas em três etapas, conforme mostradas nas Tabelas 1,2 e 3 adiante.

Tabela 1: Estrutura organizacional das sessões

Exercícios de consciencialização corporal, baseado no trabalho de Ivaldo Bertazzo (2010)	Exercícios de Dança Contemporânea	A adaptação do trabalho de consciencialização corporal e dança contemporânea nos exercícios de Improvisação Teatral, segundo Spolin
--	-----------------------------------	---

Este processo laboratorial, de investigação do movimento, contribuiu para a utilização dos movimentos explorados na construção coreográfica através das improvisações. Vejamos: é apresentado um quadro com os exercícios trabalhados em uma das aulas para que seja esclarecido este processo de investigação e de ligação entre as Metodologias para se obter um resultado.

Tabela 2: Formatação Metodológica dos exercícios trabalhados nas sessões

Exercício	Objetivo	Análise
Em duplas: um colega deitado em posição fetal. O outro posiciona a mão em um dos ísquios do colega deitado, exercendo pressão. O colega deitado investiga movimentos com a perna do ísquio que está a ser trabalhado. Pede-se que caminhe, sente-se e que observe se houve mudanças na percepção desta parte trabalhada.	Consciencialização dos ísquios. Introdução à investigação da cintura pélvica.	A primeira abordagem foi de surpresa por parte dos integrantes devido ao fato de nunca terem pensado nesta parte do corpo. Percepção desta região ligado às ações quotidianas como: sentar, deitar, caminhar e simplesmente estar na vertical. Pode-se considerar que segundo Spolin, estamos a experienciar. A estimular a capacidade individual para penetrar no ambiente (espontaneidade).
Em duplas, sentados: um colega está posicionado entre as pernas do outro. O colega da frente, tem os braços cruzados em x, ao peito. O detrás, envolve o primeiro em seus braços e posiciona o colega sobre o cóccix e o recoloca sobre os ísquios. Depois, no ritmo do relógio, faz pequenos movimentos para a direita e esquerda.	Consciencialização dos ísquios, do movimento das articulações coxo-femoral e das vértebras; Percepção de que através de um pequeno movimento, muitas partes estão ligadas: ísquios, coxo-femoral, vértebras; Percepção da lubrificação destas articulações. Percepção de um posicionamento que sacrifica as articulações coxo-femoral lombares e rins (sobre o cóccix); manipulação do corpo do colega.	Sensação de envolvimento, de paz (percepção desta energia para depois ser reaproveitada nas improvisações e coreografias. Transposição para o trabalho do intérprete); Consciência das ligações existentes no nosso corpo: partes estão associadas. Percepção dos espaços criados nas articulações e mobilidade articular; Introdução do jogo segundo Spolin, considerando a troca existente através da manipulação do colega.
No chão, individualmente: introdução à dança contemporânea. Pernas à frente: trabalhamos balance com braços, porém atentos à colocação dos ísquios, contrapeso usando as mãos e observando como o corpo responde aos movimentos.	Percepção do uso de apoios: mãos, ísquios, braços; Torções; Balance; Observação dos movimentos contrários, contrapeso, força, fluidez; Organicidade.	A realização deste exercício foi de forma inorgânica, devido a existência de uma necessidade de reflexão ao movimento e às respostas que o corpo apresenta, como não perder o contacto dos ísquios com o chão durante os balances. Foi pedido que a técnica não viesse a bloquear o prazer em realizar o exercício. Segundo Spolin, a maturação se faz de forma progressiva e não forçada.

Exercício	Objetivo	Análise
Em duplas, em pé: mesmo posicionamento do exercício 2. Manipulação do colega porém o joelho do colega atrás, toca o ísquio do colega que está a ser manipulado.	Percepção da transferência de peso; Percepção da movimentação na verticalidade.	Introdução ao jogo segundo Spolin; Trabalho de grupo; Confiança. Interpretação segundo a manipulação de outrem.
Diagonais: foram explorados movimentos dando ênfase às partes trabalhadas, sendo introduzido foco e dinâmicas.	Dinâmicas; Foco; Investigação do movimento focalizado em uma determinada parte do corpo.	As diagonais permitiram aos integrantes uma liberdade em acrescentar ao novo conhecimento, suas bases de movimento, sendo feito uma ligação entre o trabalho da aula e as experiências corporais individuais.
Em duplas: Improvisação: uma cadeira em cena. Definição do: Onde (paragem de autocarro); Objetivo: (conseguir o lugar para sentar-se); Personagem (contribuição para a definição do objetivo). Dificuldade: improvisar com música, sem usar palavras, usando as partes do corpo investigadas na aula.	Improvisação; Introdução ao onde, quem, objetivo; Exploração do espaço; Comunicação não-verbal; Fisicalização; Adaptação da investigação realizada em aula; Jogo; Plateia.	Pode-se observar que os integrantes buscavam acrescentar à cena alguns dos movimentos investigados ligando aos seus conhecimentos corporais. A determinação do objetivo facilitou o porquê de se estar na cena. A Improvisação foi um exercício divertido onde os integrantes permitiram-se brincar e explorar algumas possibilidades em cena, ligando os ísquios à ação de querer sentar-se. Ação quotidiana x improvisação x consciência do movimento x interpretação.
<i>Feedback</i>	Introdução à importância da plateia e seu <i>feedback</i> através da percepção da responsabilidade em ver e comentar; Compreensão no que consiste uma análise de cena (o não comentário pessoal e sim do trabalho realizado); Percepção de que realizamos o trabalho para alguém. Inclusão da plateia.	Inicialmente os <i>feedbacks</i> foram realizados de forma pessoal (incluindo o "gostei", "não gostei"); A colocação das perguntas sobre o que foi pedido antes da cena ser realizada e se foi observado na cena, contribuiu para a compreensão sobre o que significa a análise de um trabalho.

Esta estrutura do Método aplicado às aulas, manteve-se durante os quatro meses de investigação do corpo (estrutura óssea, articulações, órgãos

internos, músculos), investigação do movimento, da introdução à dança contemporânea e à Improvisação Teatral. Para cada exercício, estabeleceu-se uma relação com os objetivos estipulados para esta pesquisa e que respondessem aos “Sete Aspectos da Espontaneidade”.

A cada aula, concentrávamos no reconhecimento do próprio corpo. É apresentado o termo reconhecimento como a sensibilização à percepção de algo que já sabemos que existe, mas que carece de ser despertado. Considera-se que a importância dada ao reconhecimento do corpo, nesta pesquisa, foi primordial para o enriquecimento das possibilidades de investigação do movimento para que fossem utilizadas nas improvisações. Sobretudo, o processo de reconhecimento do próprio corpo para cada indivíduo, despertou à sensibilização (Berger, 1976).

Espaço parcial está ligado à kinesfera, segundo Laban (1975): referências espaciais ocupadas sem deslocação, envolvendo direções como frente, lado, trás, diagonais, cima e baixo. O espaço total, mantém a espacialidade do espaço parcial, mais as possíveis deslocações. O espaço social inclui ambos, mais o espaço dividido com outrem. Neste processo de investigação, foi dada maior importância à pesquisa dos espaços pessoal e parcial sendo investigados através dos exercícios propostos por Bertazzo (2010).

Assim, durante as aulas, investigava-se a utilização de um espaço físico/real e a transformação deste espaço, em um espaço imaginário. Este processo constituiu a fisicalização. A capacidade em ser verdadeiro corporalmente dando espaço, textura, profundidade e substância à cena. Investigamos através das improvisações, a utilização de um espaço físico/real e outrora, a transformação deste espaço, em um espaço imaginário. Este processo constituía a capacidade em ser verdadeiro corporalmente dando espaço, textura, profundidade e substância à cena. Os espaços pessoal e parcial, que estão ligados à cenestesia, à capacidade em perceber fisicamente e perceber os próprios espaços estimulavam para, a partir desta percepção de si mesmo, começar a perceber e a investigar os espaços total e social através da improvisação.

O processo de investigação dos espaços pessoal e parcial, influenciou o trabalho de improvisação teatral porque através dele, foi possível qualificar uma ação quotidiana segundo o espaço que ocupamos. Ainda pode-se considerar que esta percepção pode ser ligada às questões da aprovação/desaprovação e da fisicalização. O fato dos participantes conhecerem o próprio corpo, de compreenderem seu funcionamento e que não são os únicos a terem limitações ou facilidades, contribuiu para elevar a auto-estima permitindo a liberdade para jogar e interagir com os outros.

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contacto direto com o ambiente. Ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. A sede de auto-identidade e auto-expressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral. (Spolin, 2003:6)

Este processo de trabalho nas aulas, instigou os participantes a tornarem-se observadores de si próprios e dos outros, com o intuito em desenvolver a confiança necessária para serem capazes de improvisar, de criar imaginativamente uma cena, tornando-a física. Fornecer as bases necessárias (a consciência do corpo e as possibilidades de movimentação) para que fossem capazes de transformar a aprendizagem, compreendendo o que vem a ser um intérprete em dança.

5.2.Espetáculo

Decorridos os quatro meses de aulas (desde 15 de abril de 2012 até 15 de agosto de 2012) , iniciou-se a segunda fase no processo de trabalho: a preparação para o espetáculo. Três meses foram dedicados à este processo, mantendo-se os encontros semanais com duração de três horas. Conversamos a respeito do tema do espetáculo e sobre o que gostariam de transmitir ao espetador. Optamos por abordar a história pessoal de cada um, de onde vem, origens, raízes. O sentimento de que espaço ocupam neste país (Portugal) e dentro destas freguesias, sobretudo como sentem-se no local onde vivem. E qual é o reconhecimento dado a estas origens e o quão presentes estas origens estão incorporadas, na vida quotidiana de cada indivíduo.

A proposta foi de alcançar uma linguagem através das improvisações, que compreendesse as experiências individuais, ocupando o espaço exterior do Teatro Ibisco, no Centro Cultural da Apelação, através da investigação do local e as possibilidades de criação coreográfica que este oferece, como escadas, portas, rampas e diferentes acessos.

Estávamos a desenvolver um processo entre o bailarino/ator, o espaço e o que pode ser transmitido ao espetador através do intérprete. Definimos que, o espetáculo ganharia o nome de “Céu de Gaivotas” por esta ave estar sempre a fazer uma ligação entre a terra e o mar, dando o sentimento de que pode atravessar oceanos e chegar em terras distantes. Optamos por quatro apresentações no mês de novembro de 2012, sempre às sextas-feiras às vinte e uma horas. O espetáculo teve a duração de quarenta e cinco minutos. Foi gravado no estúdio do Teatro Ibisco, um texto de própria autoria, no qual todos os integrantes participaram na gravação, dizendo o texto na sua língua natal (português do Brasil e Angola, crioulo da Guiné, do Cabo Verde e também em português de Portugal). O texto foi editado para a utilização em cena. “Estamos longe da afirmação de que a arte mostra/constrói um mundo novo; não é um mundo novo que é mostrado, é aquele mesmo mundo onde nos encontramos e que o hábito nos impede de perceber”. (Dantas, 2005:34)

A partir destas discussões e a decisão sobre o tema, começamos a delinear as improvisações, voltadas para a criação do espetáculo. Improvisamos com

diferentes músicas até delinear os movimentos coreográficos e o que transmitiríamos como ideia e sentimento para o público. Spolin afirma:

O teatro improvisacional é de tal forma estruturado que sua fonte de energia é alcançada ao mesmo tempo em que a cena se desenvolve, pois cada cena cresce de uma realidade objetiva (acordo). Eis por que, no teatro improvisacional, um tema pode ser enunciado e as cenas serem construídas à sua volta. (2003:287)

Spolin sugere que os ensaios sejam organizados da seguinte forma:

O período de ensaio pode ser dividido em três partes. A primeira parte é para aquecer os atores e o diretor, para estabelecer as bases dos relacionamentos e atitudes em relação à peça e aos outros. A segunda parte é o período espontâneo criativo – as sessões de escavação, onde todas as energias são canalizadas para o completo potencial artístico. A terceira é para polir e integrar todas as facetas da produção numa unidade. (2003:295)

Delineou-se a seguinte estrutura para os ensaios:

Tabela 3: Estrutura organizacional dos ensaios

Discussões sobre o que a exploração de um determinado espaço suscita em cada intérprete	Improvisações realizadas no espaço escolhido pelo intérprete, com diferentes músicas	Definição coreográfica através dos movimentos improvisados
---	--	--

Cada participante criou um trabalho solo e em duplas. O espetáculo foi finalizado com uma coreografia com a participação de todos os integrantes. Para cada improvisação, seguia-se a estrutura de cena segundo Spolin: era definido o Onde, o Quem, o Que e o Como. Citemos como exemplo o terceiro solo realizado por um dos atores:

Tabela 4: Estrutura coreográfica

Espaço Físico	Onde	Quem	O que	Como
Uma rampa com acesso à uma porta e parte do estacionamento do Teatro Ibisco	A frente e a porta de casa desta pessoa	Um malandro	Mostrar que o malandro é quem comanda o bairro	Através das ações físicas e gestualidade que constituem a interpretação

Spolin (2003) considera que são importantes discussões com os participantes antes de serem feitas as improvisações para que seja estabelecido o Ponto de

Concentração primário (Onde) e secundário (Quem e O que). Como questionando, por exemplo: “Como você sabe onde está?”, “O que você quer dizer?”, “Como?”. Pode-se considerar que o fato de questionar, esclarece o trabalho do próprio bailarino/ator que passa a ter uma maior consciência daquilo que executa, contribuindo na interpretação.

Individualmente, em duplas e em grupo, foram propostas improvisações, definindo o Quem, o Onde, o Que e o Como para cada cena. Improvisávamos com diferentes músicas até chegarmos a uma seleção final. Os movimentos e intenções que surgiam durante as improvisações, eram selecionados e apontados para serem mantidos dentro da estrutura coreográfica. O objetivo era de fazer das explorações, um exercício de composição coreográfica, mantendo a repetição, dissecação dos movimentos e o burilamento dando ênfase às questões corporais trabalhadas, como o eixo, ísquios, articulações e as intenções dos gestos. Buscando unir intenção ao movimento.

Uma das preocupações relativas aos ensaios era de que as repetições das improvisações coreográficas não perdessem a espontaneidade. Para tal, buscou-se apoio nos “Sete Aspectos da Espontaneidade”, estimulando os participantes através de perguntas que o levassem à reflexão sobre o próprio trabalho, como: questionar a cena, perguntando Como, o Por que, o Objetivo, para Quem e outros questionamentos que os mantivessem em contacto permanente com o próprio trabalho.

Para Gama (2010), os erros que acontecem durante os jogos realizados nos períodos de ensaio, permite aos participantes investigar outras formas de se relacionar com o espaço, outras formas de focalizar nos detalhes e com os outros participantes. Favorece uma nova elaboração da gestualidade, da movimentação e das intenções. Quando os ensaios são estimulados como um meio de investigação, e não de repetição, há maior probabilidade de manter os participantes a um estado de atenção.

Desenhado o espetáculo nos três meses, iniciamos a temporada. Para cada sessão contamos com a ajuda da equipa técnica do Teatro Ibisco, que montava e desmontava a estrutura exterior: cadeiras, som, iluminação enquanto que os participantes dedicavam-se ao aquecimento e preparação para o espetáculo.

Salvo o trabalho do intérprete em dança, que traduz ideias em movimentos, é importante lembrar que segundo Abrantes (1999), em um espetáculo de dança, o público observa e dá a sua própria interpretação, indiferentemente do que se está na mente do bailarino ou do coreógrafo.

5.3.Instrumentos Utilizados

Face a este processo de investigação-ação que durou sete meses, constituído de uma prática semanal de três horas, outros instrumentos foram utilizados para que fosse possível construir uma interpretação relativa às observações que eram sendo realizadas. Além das observações pessoais, como observadora participante, outros diagnósticos foram necessários para constituir-se uma análise mais aprofundada sobre os resultados observados.

As entrevistas foram compostas por perguntas abertas, no primeiro contacto com os participantes. Concluída a temporada do espetáculo, foi aplicado um questionário, estruturado com dez questões. A fim de complementar o estudo, foram realizadas entrevistas filmadas com os cinco participantes, com a duração entre cinco a dez minutos.

Pesquisa qualitativa se refere a entrevistas do tipo semi-estruturado com um único respondente (a entrevista em profundidade), ou com um grupo de respondentes (o grupo focal). Essas formas de entrevista qualitativa podem ser distinguidas, de um lado, da entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e de outro lado, distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação participante, ou etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado (Martin & Gaskell, 2002:64).

5.3.1.Entrevistas

Para melhor conhecer os antecedentes dos participantes, foi realizada uma entrevista aberta com os participantes, no primeiro contacto estabelecido com estes. Os cinco participantes foram questionados oralmente sobre o que consideram ser um intérprete em dança e como a Improvisação Teatral poderia contribuir no trabalho de construção do bailarino/ator para que este venha a ser um intérprete em dança. Discutiu-se quais eram os interesses dos participantes em integrar este projeto e o que pensavam que iriam aprender com esta formação.

Observou-se que os participantes, mesmo vindo de diferentes linguagens (danças africanas e o teatro), tinham como ideia de que o intérprete em dança é aquele que transmite “algo” para o espetador. “Algo” segundo os participantes, vem a ser ideias, histórias, emoções, sentimentos, fatos, acontecimentos. O intérprete é aquele que não somente executa movimentos segundo o coreógrafo, mas que aporta à dança, as experiências pessoais e que transmite ao espetador o “algo”, levando-os a emocionarem-se com o que assistem.

Ou seja, informações variadas, como fatos e histórias de vida, sentimentos associados às experiências, que acabarão por compor fisicamente, através de movimentos, aquilo que não será dito através das palavras, mas que será interpretado pelo próprio corpo através da gestualidade, ações e que constituirão a expressão em sua forma dançada.

Abordamos questões pessoais, sobre momentos vivenciados onde, sentiram alegria, prazer, frustração, medo, dúvidas. Cada participante, apresentou seus próprios exemplos, que marcaram a suas vidas ou, exemplos vivenciados no presente, como as relações parentais, familiares, amicais. Os sonhos e desejos, as expectativas sobre o futuro, sobre o próprio conhecimento. Discutimos sobre a relevância com que estas experiências constroem o próprio indivíduo e a importância que as mesmas terão no trabalho do intérprete.

As duas bailarinas decidiram participar do projeto, no intuito de aprenderem uma outra linguagem na dança, que não fossem as danças africanas e o *hip hop*. Os atores tinham o interesse em aprender a usar o corpo como veículo de comunicação com o público, através da dança.

Analizamos o que a Improvisação Teatral poderia acrescentar no trabalho do bailarino/ator enquanto intérprete em dança. Para os dois atores e mais a atriz do Teatro Ibisco, era mais fácil visualizar os contributos que o Método escolhido poderia acrescentar no trabalho, visto já terem participado nas aulas de Improvisação Teatral, segundo Spolin, nas aulas regulares do Teatro Ibisco. Além disso, participavam de um processo de formação de atores, compreendendo o porquê da aprendizagem de certas Metodologias no trabalho do ator.

Para as duas bailarinas (MM e TT), a improvisação ainda estava relacionada ao aprendizado do “fazer teatro”. Significando aprender a interpretar no palco. Construir uma personagem, ser alguém que não se é na vida real, para apresentar para o público. Esta definição por parte das bailarinas, mostrava-se distante da compreensão da força e potência que um bailarino pode ter em cena, por não associarem a dança à interpretação. As bailarinas compreendiam a dança, como uma estrutura de movimentos ligados à repetição. Quando apresento o termo repetição, significa repetir movimentos de *kuduro*, *afro house*, *kizomba* entre outros, desconhecendo a cultura das danças, dos movimentos e do que estes possam apresentar como significado dentro do próprio estilo de dança.

Esta primeira entrevista para diagnosticar os conceitos que cada participante tinha sobre o intérprete e sobre como a improvisação contribuiria para o trabalho, apresentou lacunas devido às diferentes aprendizagens de cada um. Por um lado, tínhamos atores que compreendiam e que percebiam os contributos do trabalho proposto, e do outro, bailarinas que ainda deveriam percorrer um caminho de descobertas.

Contudo, não se deixam perguntas sem respostas. E como abordou-se os contributos que a improvisação poderia acrescentar no trabalho de formação do intérprete em dança, era necessário apresentar uma resposta. Porém, as

respostas deveriam ser encontradas pelos próprios participantes. Segundo o próprio Método de Spolin (2003), são os participantes que devem encontrar as respostas. Para encontrá-las, é necessário dar estímulos através de outras perguntas, levando o participante à própria reflexão. Compreender significa conhecer, revelar, enxergar algo que sempre esteve visível e que o indivíduo não era capaz de perceber. As respostas à estas questões iniciais seriam encontradas durante o processo de trabalho e discutidas novamente, no final do trabalho através do questionário e entrevista filmada.

No decorrer do trabalho foram realizados os *feedbacks*. Durante todo o processo prático, aulas e ensaios, eram aplicadas entrevistas abertas e semi-estruturadas afim de observar a evolução da percepção individual, sobre o trabalho que estava sendo realizado. Não havia rigidez nestas perguntas.

O processo consistia na própria análise que Spolin apresenta como o *feedback* ou seja, um instrumento utilizado no Método de Improvisação Teatral, segundo Spolin, usado como análise de cena, que serviu como instrumento para a análise do processo de trabalho com os participantes. Os *feedbacks* utilizados nos processos de avaliação da cena, foram transpostos como instrumento, utilizados na avaliação desta pesquisa.

Constituiu-se uma estrutura de trabalho, onde os participantes eram constantemente questionados sobre o que observavam durante as sessões. A cada semana, os participantes eram estimulados a fazer uma reflexão sobre o quanto e como a Improvisação Teatral havia auxiliado na sessão. Inicialmente, as bailarinas apresentavam algumas dificuldades em reconhecer uma possível ligação entre a dança e os objetivos pretendidos com a improvisação. Ora, segundo Spolin, são os jogos e improvisações que levam os participantes a compreenderem certas questões nas quais não são capazes de compreender em uma primeira abordagem. Estruturou-se outros jogos e improvisações, que contribuíram para que as bailarinas percebessem o propósito do trabalho.

Dada esta compreensão, as abordagens e improvisações tomaram um novo sentido. O grupo estava focalizado em interpretar e as perguntas/respostas correspondiam ao esperado. Uma análise constante sobre o que interpretaram, se foram claros e objetivos, se foram compreendidos. Uma análise que

solicitava outros jogos e improvisações para serem capazes de interpretar dançando. O que naturalmente mostrava um amadurecimento individual e de grupo e talvez o mais importante, o desejo em questionar os colegas e à observadora se foram claros o suficiente enquanto intérpretes.

5.3.2.Observação Participante

Pode-se definir este capítulo como a “busca da imparcialidade”. Quando opta-se por uma observação participante, na qual estamos inseridos no próprio contexto de estudo, sendo ator integrado no processo, por vezes torna-se difícil sermos imparciais no relato das observações. A transparência necessária para um relato, sem influências da emoção, foi constantemente reforçada pela busca de objetividade através do Método escolhido para esta pesquisa. Conforme Quivy e Campenhoudt afirmam, há três vantagens na escolha da Observação Participante:

1.A apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que acontecem; 2.A recolha de um material não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; 3.A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo. (2008:199)

Torna-se impossível negar, o envolvimento com os participantes, com a euforia a cada descoberta e a cada compreensão dos objetivos. Histórias de vida estavam envolvidas nesta pesquisa. Indivíduos que sorriam as experiências vividas no trabalho. Relações de confiança que foram estabelecidas, permitindo conhecer as fragilidades de cada integrante. Se este lado, da emotividade foi alcançado, pode-se considerar que conquistou-se o indivíduo na totalidade: força, dificuldade, qualidade, medo, coragem expostos no trabalho. Um indivíduo que mostra-se e transforma o que é, numa linguagem corpórea através da dança e a interpretação que todos estes fatores podem traduzir. É inegável o fato de que, aquele que ensina é um observador das subtilidades que constituem um indivíduo.

Quivy e Campenhoudt (2008) consideram que a observação participante aporta ao trabalho do investigador uma maior perceção da população em estudo, na qual é matéria viva, onde não há respostas nem em documentos, nem em inquéritos. “Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. (Quivy e Campenhoudt, 2008:196)

As observações sociológicas incidem sobre os comportamentos dos atores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que lhe subjazem. Neste sentido, o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados. (2008:1996)

Cada sessão era meticulosamente preparada visando alcançar os objetivos pretendidos, seguindo as estruturas apresentadas nos capítulos “Organização das Sessões” e “Espetáculo”. Entretanto, para todos aqueles que ensinam Métodos teatrais, é conhecido o rumo que por vezes as aulas tomam. Durante uma aula prática, surgem ideias ou necessidades a serem trabalhadas, que não devem ser negadas por aquele que ensina e observa. Assim, afirmo que as sessões eram preparadas porém, por vezes surgiam lacunas relativas à construção do trabalho do intérprete em dança. Estes momentos eram aproveitados, dando uma nova direção ao trabalho. Outras vezes, quando não era possível mudar o foco da sessão, estas lacunas eram apontadas para serem trabalhadas na próxima sessão. Spolin (2003) define este momento como:

São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. Sempre que nos encontrarmos, seja nas sessões de trabalho ou nos espetáculos, deve haver o momento do processo, o momento do teatro vivo. Se deixarmos isto acontecer, as técnicas de ensino, direção, atuação, de desenvolvimento de material de improvisação de cena, ou o modo de trabalhar uma peça formal surgirá do interior de cada um e aparecerá como que por acidente. É a partir da vontade de compreender o processo orgânico que o nosso trabalho se torna vivo. (2003:18)

5.3.3.Questionário

Foi entregue aos participantes um questionário (Anexo VI) constituído por dez perguntas abertas. Os participantes levaram o questionário para responderem em casa, sendo entregue uma semana depois a fim de proporcionar um tempo necessário para reflexão. Contudo, foi feita uma leitura do questionário para esclarecer possíveis dúvidas. As questões foram formuladas visando diferentes dimensões pretendidas através das respostas. Fodde (1996) considera que o investigador durante a preparação do questionário, deve decidir se pretende obter respostas genéricas ou específicas, quais pretende privilegiar e o que visa obter como informação, atendendo os objetivos do estudo. Ainda cita a importância em saber indicar aos participantes a dimensão pretendida. “Quando se pretendem respostas em função de determinadas dimensões, estas devem ser cuidadosamente definidas e apresentadas aos inquiridos”. (Fodde, 1996:33)

As respostas das perguntas indicaram se os participantes consideravam-se bailarinos, atores ou intérpretes antes de participarem no processo do trabalho. Questionou-se também, se após o processo de trabalho, passaram a considerar-se intérpretes, se houve mudanças no trabalho enquanto bailarino/ator e se, a Improvisação Teatral contribuiu no processo de construção do intérprete em dança.

A formulação das perguntas baseou-se no que Fodde (1996) considera como fundamental na elaboração de um questionário aberto. Contudo Quivy e Campenhoudt (2008) sugerem que um questionário deve estar associado à outros Métodos de observação, que irão compor a confiabilidade do estudo em causa, afirmando:

Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores. (2008:190)

O questionário foi estruturado com perguntas simples e diretas, buscando objetividade, clareza e neutralidade na apresentação das perguntas, evitando

frases na negativa ou positiva. Fodde cita Pawson: “as perguntas são colocadas na forma mais simples possível, embora se mantenham repletas de significado decorrente das intenções conceptuais do investigador”. (1996:15)

Fodde (1996) ainda aborda a questão sobre o interacionismo simbólico. Fodde explica que esta expressão foi cunhada por Herbert Blumer e que consiste na “virtualidade de captar as características fundamentais do comportamento humano”, através de diferentes instrumentos de análise, incluindo as perguntas/respostas. Um dos princípios do interacionismo simbólico identificado por Blumer consiste:

Interpretação, planeamento e ação constituem processos contínuos que começam de novo em cada momento de uma interação social. Para além disso, trata-se de uma interação em que ambas as partes se envolvem. O que é fundamental neste processo é que, na construção de estratégias de ação, na escolha de linhas de atuação, cada ator tem em conta não apenas o seu ponto de vista sobre o outro, mas também o que ele pensa ser o ponto de vista do outro sobre si. (1996:21)

O envolvimento citado por Blumer, consiste na constante tentativa dos envolvidos (entrevistados) em construir e partilhar uma ação mútua com o investigador, visto estarem inseridos num contexto de estudo. Existindo o risco, em que entrevistados acabem por interpretar e responder a um questionário, segundo o objeto de estudo do investigador. Segundo Fodde:

Vale a pena sublinhar que levar a sério a hipótese de que existe uma assunção do papel do investigador por parte do inquirido (e reciprocamente) no processo de formulação e interpretação de perguntas e respostas implica reconhecer que muitos dos pressupostos que sustentam a metodologia do inquérito por questionário necessitam de alguma revisão. Por exemplo, se os inquiridos são tentados a adivinhar o objetivo do investigador, é provável que diferentes inquiridos cheguem a diferentes interpretações e, portanto, a interpretações muito diferenciadas. O fato de não informar os inquiridos sobre as razões que conduzem à realização de cada uma das perguntas provoca um decréscimo (e não um aumento) no nível de padronização do questionário (1996:23,24).

5.3.4. Entrevistas Filmadas

Após duas semanas concluída a temporada do espetáculo, foi realizado na sede do Teatro Ibisco, no *hall* de entrada, uma entrevista filmada com duração de aproximadamente entre dez a quinze minutos, com cada participante. Não houve preparação prévia das perguntas, sendo pedido inicialmente a cada participante que se apresentasse, indicando nome, idade e país de origem. Para as filmagens, ainda foi solicitado uma autorização prévia por escrito, por parte dos participantes, no qual ficava resguardado o anonimato, sendo as filmagens usadas somente para a análise pessoal nesta pesquisa.

Martin e Gaskell (2002) consideram que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (2002:73)

A não formulação prévia das perguntas visou uma entrevista espontânea, sendo estruturada pergunta/resposta/pergunta. As perguntas iam sendo feitas conforme a resposta do entrevistado, baseando-se na estrutura de entrevistas filmadas, segundo Martin e Gaskell (2002). Não obstante, encontramos no Método de Improvisação Teatral, segundo Spolin (2003), o que ela define sobre planejar previamente: “o planejamento prévio deve ser somente para a estrutura”. (2003:345)

Baseando-se nesta estrutura, as informações relevantes para esta pesquisa, foram planejadas previamente. Definindo-se o Onde (trabalho realizado no Teatro Ibisco), Quem (o participante), O Quê (se percebeu contributos relativos à aprendizagem realizada e passou a considerar-se intérprete em dança).

As entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente. Permitem também não nos lançarmos em falsos problemas, produtos

inconscientes dos nossos pressupostos e pré-noções. (Quivy & Campenhoudt 2008:79)

É importante salientar que mesmo seguindo uma estrutura de perguntas abertas, existia o foco principal que era de perceber se a Improvisação Teatral havia contribuído no trabalho de construção do bailarino/ator para que se tornassem intérpretes em dança. Conforme Quivy e Campenhoudt afirmam sobre a relação entrevistador/entrevistado: “o seu objetivo está ligado aos objetivos da investigação, e não ao desenvolvimento pessoal da pessoa entrevistada”. (2008:74)

E completam:

O entrevistador deve esforçar-se por formular as suas intervenções da forma mais aberta possível. Ao longo das entrevistas exploratórias é importante que o entrevistado possa exprimir a própria realidade na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência. (2008:75)

Enquanto entrevistadora, havia a preocupação em ser ativa, atenta às respostas e interessada em comunicar com o entrevistado através de poucas palavras, evitando o debate sobre as respostas. Martin e Gaskell (2002) sugerem que o entrevistador deve criar uma relação de confiança com o entrevistado através de um encorajamento verbal ou, não verbal e mostrar-se tranquilo e confiante. Pode-se considerar que os sete meses investidos na pesquisa e no contacto direto com os participantes, estabeleceu uma relação de confiança e proximidade.

Existiu a preocupação com a utilização da câmara de filmagem, como instrumento inibidor para o entrevistado. Contudo Quivy e Campenhoudt (2008) afirmam que decorridos alguns minutos de entrevista, os entrevistados deixam de se sentirem inibidos com a aparelhagem técnica. Neste caso, citam gravadores. Uma câmara de filmagem dispõe de um tamanho maior, contudo propõe uma facilidade: é possível posicioná-la com um tripé, enquadrar o entrevistado e não fazer uso dela como uma terceira presença, mas sim algo discreto, não manipulado durante a entrevista.

Esta foi a escolha: posicionar a câmara de forma a não ocupar o espaço de comunicação existente entre entrevistado/entrevistador. Contudo, talvez seja

possível salientar que estes jovens, destas gerações (entre treze e vinte e três anos), tem uma ligação com a televisão, câmaras, imagens devido à cultura que se apresenta atualmente. Este enfoque não está relacionado na pesquisa, mas cito-o para clarificar as facilidades encontradas na utilização da câmara.

A facilidade que a utilização das filmagens tem, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, é a possibilidade em rever a entrevista, quantas vezes for necessário, permitindo perceber detalhes que somente a repetição permite.

Porém, Martin e Gaskell (2002) consideram que para o pesquisador social, a utilização de tecnologias e imagens, são tidas como um contributo à investigação, e não um fim. A decisão em filmar as entrevistas, foi no intuito de primeiramente estabelecer uma conversa espontânea, no qual as perguntas eram feitas consoante as respostas dos participantes. Buscou-se a liberdade de expressão e reflexão de cada participante. Como não foram feitos apontamentos durante a entrevista, estabeleceu-se uma conversa entre entrevistado e entrevistador. E o segundo contributo: a possibilidade em rever as entrevistas, utilizando o material quantas vezes necessário.

6.Resultados, Análise e Discussão

Neste capítulo, faz-se a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, a análise e a discussão das informações adquiridas, observadas e experimentadas durante os sete meses de trabalho no ano de 2012, em Loures.

Inicialmente, através das entrevistas, buscou-se conhecer os participantes e suas próprias histórias de vida. Aprofundamos estas respostas através de perguntas que levaram os participantes a refletirem detalhadamente sobre os próprios “sentimentos”. Cada participante, falou sobre momentos da própria vida, onde recordaram-se de emoções vivenciadas. Momentos simples, como ter boas notas na escola e ver a mãe feliz, ou momentos delicados, como o preconceito. “Eu nasci aqui, mas todo mundo pensa que não, porque minha mãe nasceu em África” (TT). Ou ainda: “Um dia vou voltar para a minha casa, lá tenho frutas no jardim, maracujá, carambola, goiaba” (ES). Através destas respostas por parte dos participantes, foi esclarecido o que pretendíamos com o trabalho. Elucidou-se que o objetivo era de que os participantes, bailarinos e atores, fossem capazes de interpretar ao dançar. Isto significava transpor as “emoções” ao movimento, transmitindo “algo” para o espetador.

Com a compreensão do conceito que os participantes integravam ao intérprete em dança, foi possível perceber o quão próximos ou distantes encontravam-se do trabalho que seria realizado. As duas bailarinas (MM e TT), estavam distantes de compreender na prática, como uma técnica usada no trabalho do ator poderia contribuir no trabalho do intérprete em dança. Entretanto, como as construções do conhecimento são feitas na prática através da interiorização das experiências exteriores (Vigotsky, 2007), somente o processo de trabalho iria levá-las à esta compreensão.

Através das entrevistas realizadas no final de cada sessão, os participantes ponderavam sobre a ligação feita entre os exercícios iniciais, de consciencialização do corpo e os exercícios de improvisação. Abordavam a questão de terem que improvisar dando ênfase em uma determinada parte do corpo. Vejamos: em uma das sessões, privilegiou-se o trabalho de contato do corpo com o chão, paredes, cortinas, colegas. Observamos as diferentes

sensações do toque com diferentes partes do corpo. Nesta mesma sessão, realizamos as improvisações do lado externo do Teatro Ibisco. Exploramos muros e escadas. Demos início ao processo coreográfico do solo de MM, onde surgia de um muro, como uma imagem que “saía” de um quadro. MM, afirmou que: “trabalhar o toque me permitiu construir a minha personagem. Ela é a imagem de um quadro que ganha vida e dança para o público.”

Observou-se nas respostas dos participantes, seja nos questionários ou entrevistas filmadas, que ambos afirmam ter uma maior consciência do próprio corpo, maior segurança e autonomia para explorar e criar os seus próprios trabalhos a partir de si mesmos, após o processo trabalhado.

A forma com que as sessões foram organizadas, despertou nos cinco participantes uma descoberta corporal, que acrescentou autonomia e segurança em cada indivíduo. Ao longo das sessões, observou-se que os próprios participantes escolhiam onde queriam improvisar, criavam os seus próprios trabalhos sem mais necessitar de uma orientação permanente. Ainda é possível considerar, que os participantes assumiram o prazer pelo jogo.

A adaptação dos exercícios propostos por Bertazzo (2010) no início de cada sessão, contribuiu para despertar a consciência do próprio corpo, das qualidades e possibilidades do movimento, enriquecendo as improvisações através da tomada de consciência do corpo em relação consigo e com os outros.

Um dos exercícios mais marcantes para os participantes, onde os resultados perduraram por todo o trabalho, foi a “descoberta dos ísquios”. Inicialmente o exercício proposto para consciencializar os ísquios (Tabela 2), gerou grande timidez. A compreensão da finalidade em tocar o corpo de outrem, necessita de tempo e maturidade na compreensão da própria função, do propósito do exercício em si. Sobretudo, quando o trabalho aborda questões que envolvem o pudor em tocar o outro. O objetivo não era de forçar os participantes, mas de levá-los à compreensão de que estávamos a dividir um mesmo processo. Nos encontrávamos expostos, partilhando em grupo a mesma aprendizagem e que, qualquer corpo, necessita de ser manipulado com respeito. Buscou-se a naturalidade para demonstrar o exercício em um participante, contribuindo para

que o grupo mantivesse a concentração. O interesse pela descoberta do corpo era tão evidente nos participantes, que estes ultrapassavam a vergonha e o medo do toque. Estas descobertas, eram preenchidas de motivação. Por vezes, de alguns risos ainda nervosos mas que, com a execução do exercício, ia-se percebendo o prazer em ser manipulado e o prazer do manipulador ao tomarem consciência desta estrutura que é o próprio corpo, da qualidade de um movimento, da sua funcionalidade.

A energia dispendida entre manipulado e manipulador, nomeio como o próprio “jogo do espelho”. As ações executadas não eram as mesmas, mas o prazer dividido entre ambos era de uma presença igualitária, de total absorção no trabalho. Nestes processos, observava-se o trabalho de foco e de concentração. Aproveitava-se para consciencializá-los sobre estes dois pontos, para observarem-se, pois abordaríamos foco e concentração nas improvisações.

Era um processo de descoberta de algo, no qual somos constituídos e que nunca havíamos tomado a consciência da própria existência. O trabalho com os ísquios perdurou os sete meses e ainda fora das sessões. Em permanência ouvia-se frases: “TT, senta nos ísquios”, “MM, não sacrifica os rins, volta para os ísquios!” Ou por vezes, em determinadas reuniões com o grupo do Teatro Ibisco, os participantes olhavam a autora e faziam um movimento de colocar-se sobre os ísquios. DP em uma das sessões afirmou: “Eu não paro de pensar nos meus ísquios. Agora, mesmo na escola ou quando estou no autocarro, penso nos meus ísquios. E tenho a impressão de que quando lembro-me dos ísquios, a minha coluna endireita-se. Já não tenho mais dores nas costas e olho menos para o chão.” Ou ES: “Tenho sempre os ísquios cá (aponta com o dedo). Até quando caminho, eles estão sempre cá. Não consigo fazer mais nada, sem lembrar deles...até quando vou dormir, eles deitam comigo.”

Observava-se ao longo do trabalho e através dos comentários, que o processo estava a ser assimilado pelos participantes nas ações quotidianas: a observação de si próprio, a consciência dos espaços, as mudanças na postura, na perceção de uma ação e das questões que as envolve, como as articulações, as torções, extensão, a sensibilidade ao toque. Como Gil afirma (2001), a consciência de si deixa de ver o corpo do exterior e passa a tornar-

se, a própria consciência do corpo. Esta observação, estava contribuindo para a fisicalização. No preenchimento de intenção ou emoção à um gesto ou ação. Ou ainda, como Filipe (2011, Anexo I) afirma: “ é uma disponibilidade absoluta de olhar o mundo com curiosidade e sentido crítico”.

Berger (2006) afirma que a sensibilidade é interna (cenestesia). É a consciência dos próprios sentimentos sobre a maneira de movimentar-se. Vishnivetz (1995) considera que o indivíduo é uma unidade e que toda experiência vivida pelo próprio indivíduo, afeta todas as esferas do ser: interior, exterior, orgânica, sensorial, psicológica e social.

A tomada de consciência corporal envolveu questões internas relacionadas aos sentimentos e às emoções. O trabalho de consciencialização do próprio corpo, servia como foco auxiliar nos exercícios de dança contemporânea. Quando sentados, ao trabalharem a troca de peso usando as mãos, tinham como referência a passagem pelos ísquios. Estávamos construindo uma estrutura que seria experimentada nas improvisações. O mais importante era encontrar a organicidade na execução dos movimentos. Ressaltava-se a questão da fluidez, o acompanhamento da respiração e primordialmente, a questão de que cada indivíduo tem a própria maneira de executar um movimento, um gesto, uma ação e necessita de um tempo diferente do outro, para a compreensão de um movimento.

Nestes momentos, as improvisações colaboravam no sentido da percepção do outro. Da conotação: energia que cada um dá a um movimento e que a priori parece ser idêntico ao de outrem. Mas que, este movimento é revestido pela própria individualidade. O que faz dele, importante, pleno de um significado e de uma sensibilidade que é individual.

Nas improvisações, procurou-se transpor o aprendizado adquirido no início da sessão, associando à estrutura de cena: onde, quem, objetivo, personagem. Era o momento de “brincar com o movimento, brincar com o próprio corpo”, como Bertazzo (2010) considera. Também era o momento de “brincarmos” com o espaço físico. Transformá-lo em imaginário, ver o que desejamos que o público veja, ou simplesmente, manter este espaço real, mas preenche-lo de “algo”.

Entretanto, foi necessário avançar com o trabalho, indo além da consciencialização do próprio corpo e da investigação das possibilidades de movimentos e começarmos a avançar para a transposição de intenções, de emoção, de comunicação através dos movimentos. Avançávamos para as improvisações que seriam definidas para o espetáculo. Frequentemente, improvisávamos no lado exterior do Teatro Ibisco. Explorávamos o espaço: escadas, rampas, portas, muros. O processo consistia em propor uma improvisação. Como exemplo, propus aos participantes ES e DP, que escolhessem uma parte do local exterior, onde gostariam de improvisar. Pedi que definissem os personagens e os objetivos de cada um. A dupla improvisou uma cena, onde ES era o “dono” do espaço, um malandro, aquele que comanda o bairro. DP surgia, tentando “roubar” o lugar do outro. A solução que ambos encontraram para a situação foi, serem os dois dominantes naquele lugar; dividirem o título de “donos do bairro”.

Foi solicitado que repetissem a improvisação, enquanto apontavam as intenções, gestos, ações e algumas indicações que poderiam ser aproveitadas coreograficamente. Seleccionamos algumas músicas, até definirmos qual utilizaríamos para a cena. Continuamos a improvisar com a música escolhida, “brincando” para que chegássemos à estrutura que seria mantida enquanto coreografia. Os outros participantes assistiam, contribuindo com os *feedbacks*. Enquanto espectadores, comentavam se as ações, intenções e gestos estavam claros, compreensíveis. Procurávamos dar intenções a cada movimento, a cada olhar. Revestir uma ação com a própria individualidade que cada improvisador acrescentava ao seu próprio trabalho. Segundo Gouvea (2012), a improvisação desperta o processo de desvendamento pessoal. Permite àquele que improvisa, colocar a sua própria presença no ato de improvisar.

Os participantes construíam o trabalho, questionando, falando sobre o que gostariam de transmitir através das coreografias. Perguntavam aos colegas, se em um determinado momento da coreografia, ficou claro uma determinada intenção. Constituímos um processo participativo, afirmando a confiança no grupo. A necessidade de dividir, partilhar, ouvir.

Quando os participantes foram questionados sobre as qualidades que ganharam no próprio crescimento pessoal com o trabalho, as respostas envolveram palavras como “confiança, espírito de confiança, maior responsabilidade, saber trabalhar em grupo, disciplina, liberdade e segurança”.

Os resultados mostrados na Tabela 5, indicam que os cinco participantes observaram um crescimento pessoal através do trabalho realizado. Reforça-se a ideia de Gouveia (2004), segundo a qual se considera que toda improvisação é uma ocorrência única e continua, mas também de ruptura/mudança para o improvisador (criador). As mudanças que ocorrem internamente no improvisador, têm um reflexo no resultado em si (obra). Estas transformações são um fluxo que tanto altera a obra, como o próprio indivíduo nas suas percepções, sensibilidades e capacidades em relação consigo e com outrem.

A Tabela 5 mostra as respostas dos cinco participantes:

Tabela 5: Qualidades obtidas no crescimento pessoal

MM	TT	MO	ES	DP
Passei a ter mais responsabilidades e melhorei nas minhas distrações	Aprendi a improvisar e a me relacionar com o público	Aprendi a ter mais disciplina	Muitos, como confiança e segurança	Imensas como confiança, espírito de confiança, estar mais aberto às pessoas, etc

No objetivo de complementar as respostas apresentadas na Tabela 5, foi solicitado aos participantes, que indicassem os aspetos positivos e negativos observados no processo de trabalho (Tabela 6).

Pode-se considerar que as mudanças conferidas ao próprio indivíduo, estejam associadas à capacidade de perceção de si e da relação com o grupo. Estas mudanças surgem através do movimento e da troca de energia (momento em que se experiencia) entre os jogadores. A união da energia no espaço, entre os jogadores, gera a transformação do próprio indivíduo. Gouvea (2012), considera que a experimentação, permite ao improvisador criar “dança”, ao mesmo tempo que investiga a si próprio.

As duas bailarinas não observaram pontos negativos (Tabela 6). A atriz MO considerou o quanto é difícil ser bailarina. Observa-se que esta dificuldade relaciona-se com a apreensão de um universo que não é próprio ao indivíduo e

que pode ultrapassar as próprias capacidades. Consta-se que neste caso, o ambiente não proporcionou a total liberdade necessária para o aprendizado de uma linguagem, que não aquela já existente como referência no próprio indivíduo. Nem sempre, os jogos de improvisação teatral trarão resultados para todos os jogadores.

Conforme mostrado na Tabela 6, observa-se que MO não sentiu-se totalmente envolvida com o processo para tornar-se uma intérprete em dança. Através das entrevistas filmadas, buscou-se melhor compreender as razões. MO, enquanto técnica do espetáculo, estava focalizada na criação do seu próprio trabalho. Ela considerou que sentiu-se envolvida para a criação da iluminação do espetáculo, no intuito de transmitir através do próprio trabalho, uma linguagem única: interpretar através da luz, as ideias, emoções e sentimentos daqueles que interpretavam no espetáculo: “aprendi como é que uma improvisação pode criar um espetáculo e também com o som e a luz”.

Os dois atores, ES e DP abordaram a falta de atenção e dispersão do grupo (Tabela 6). No Método trabalhado, aborda-se a auto-disciplina. A disciplina adquire-se pelo trabalho: respeito, responsabilidade, construção do conhecimento e participação. Gouvêa (2012) considera que a função do orientador é facilitar os caminhos daqueles que improvisam, instigando ao autodesvelamento interior e exterior do próprio indivíduo, sendo capaz de perceber a sutileza que existe em cada ser.

Contudo, o Método trabalhado ignora o professor/orientador que impõe regras limitadoras. O professor/orientador apresenta caminhos para que a disciplina seja compreendida através da participação dos integrantes nos jogos e improvisações. Levando-os ao crescimento individual, que inclui o respeito, limites e disciplina. O indivíduo é o próprio centro de desenvolvimento. A não imposição inicial de regras, ao trabalhar com um grupo habituado à imposição destas, gera a indisciplina por parte dos participantes. Contudo, não houve o olhar complacente à falta de rigor. Quando a indisciplina instalava-se, eram propostos jogos e exercícios de improvisação teatral que levavam à reflexão sobre a própria falta de disciplina e a dos participantes.

Como exemplo, o ator DP em um dos ensaios, apresentou como *feedback*, uma crítica à ES., *partner* em uma coreografia, afirmando que o duo não tinha qualidade devido à falta de disciplina, ensaio, rigor e pontualidade por parte de ES. A apresentação deste *feedback* levou ES. a compreender a responsabilidade que deve existir consigo e com o grupo. Os acordos devem ser grupais. Quando existe o envolvimento com o trabalho do grupo, automaticamente assume-se a responsabilidade e disciplina que irão conferir o bom funcionamento do trabalho.

Tabela 6: Aspetos positivos e negativos observados pelos participantes:

	MM	TT	MO	ES	DP
Positivos	Totalmente positivo!	Tenho menos vergonha de representar	Aprendi a me soltar, a ter mais confiança, descobri meu corpo e os movimentos	Descobri que gosto e sou capaz de dançar	Aprendi a trabalhar em grupo
Negativos	-	-	Ser bailarino de verdade é muito difícil, tem que treinar bastante	Grupo disperso	Falta de atenção por parte do grupo

A Metodologia permitiu analisar se os participantes assimilaram a ideia de que os movimentos e gestos são revestidos de emoções e intenções. Através das improvisações, pretendeu-se que os participantes se tornassem autónomos nas próprias criações coreográficas e capazes de interpretar.

Os participantes analisaram quais os contributos adquiridos com a Improvisação Teatral, no estímulo para criarem coreograficamente. As respostas obtidas, referem-se ao aumento das capacidades enquanto indivíduos. TT, ao ser questionada afirmou: “aprendi a criar uma coreografia a partir daquilo que sou capaz”; MM: “não termos vergonha; sermos criativos; recriar a minha coreografia se a esquecesse no espetáculo”; ES: participar; dar ideias”; DP: “liberdade”. Pode-se observar que as respostas (Tabela 7), sobre as qualidades adquiridas com o processo de trabalho e sobre os contributos da Improvisação Teatral no trabalho coreográfico, são próximas. Os cinco

participantes referem-se às questões que envolvem confiança, criatividade, domínio da cena no ato improvisacional. O que vem a confirmar os propósitos da própria improvisação, referentes aos “Sete Aspectos da Espontaneidade”, que acabam por interferir de forma construtiva, no que concerne a potencialização das capacidades do indivíduo.

Tabela 7: Contributos obtidos na criação coreográfica, segundo os participantes:

MM	TT	MO	ES	DP
Sabermos lidar com os movimentos	Aprendi a criar as minhas coreografias e a improvisar quando esquecia um movimento no espetáculo, sem que o público percebesse	Ajudou a sermos mais criativos, a participar, a dar ideias, não termos vergonha	Me ajudou a criar coreografias a partir daquilo que sou capaz	É libertadora

Estas respostas (Tabela 7), contribuem para refletir sobre a autoconsciência e a auto-expressão, dois termos apresentados como importantes no processo de re-formar o indivíduo e que na qual, integram o processo sobre a espontaneidade. Se esta (a espontaneidade), é considerada como um momento de liberdade de auto-expressão, as respostas adquiridas levam a considerar o quanto foi despertado a capacidade de observarem-se. Ainda, de experimentarem novas situações e principalmente, trazerem para o trabalho as experiências individuais e não a imitação dos valores de outrem, que na qual contribuíram para a capacidade em criar e acrescentar as próprias experiências ao trabalho do intérprete. Observa-se então, que neste caso, a improvisação foi um motor de desenvolvimento das capacidades do indivíduo, trazendo para o trabalho as próprias experiências pessoais. Cada participante considerou estar mais aberto e sensível ao trabalho e como indivíduo.

Esta ideia reafirma a de Gouvea (2012), quando considera que a improvisação intensifica a consciência do próprio corpo. Na qual, a improvisação é uma forma de despotencializar a constante reflexão que temos sobre o corpo e de dinamizar a percepção direta do movimento. É despertada uma consciência que está preenchida pela associação corpo/consciência, uma abertura à experiência e que revela a impregnação entre corpo/pensamento. Um corpo

preenchido pelo meio, pelas experiências divididas entre o próprio indivíduo e em relação com outrem.

Para as bailarinas (Tabela 7), descobrir uma outra forma de utilizar os gestos e os movimentos suscitou uma compreensão da capacidade corpórea, utilizando-os como fonte de transmissão de sentimentos e ideias que serviram para improvisar. Quando questionada sobre o trabalho realizado, uma bailarina afirmou que: “a improvisação ensinou a saber lidar com os movimentos”. Pode-se considerar as palavras de Vishnivetz (1995) ao afirmar que a consciência é uma estrutura interna que contribui para estabelecer a comunicação entre mundo interior com o exterior e que é a consciência de “algo” que dá significado às ações e movimentos. Isto significa a associação física com a intuitiva.

O gesto é preenchido pelas próprias emoções, uma continuidade de “algo” que torna-se visível através do próprio gesto. Dantas (2009) considera que a construção do gesto ligado à emoção, não é somente intuitiva e inconsciente. É a capacidade despertada no próprio indivíduo, em construir um corpo inteligente. Podemos considerar que improvisar é uma experimentação direta de algo que acontece em um momento presente, afetando de forma consciente e ao mesmo tempo inconsciente o próprio indivíduo. O que leva a considerar as próprias transformações que acontecem no indivíduo que improvisa.

Os atores estavam focalizados em aprender a dançar. Como estes, enquanto atores do Teatro Ibisco, dispõem de uma base de trabalho corporal, a descoberta primava em aprender a transformar gestos e ações em movimento dançado. Gil (2001) aborda o sentido do gesto enquanto movimento dançado, considerando que o gesto tem um sentido explícito que supõe um sentido inconsciente e que o pensamento age por gestos, inclusive as emoções refletidas no próprio corpo através dos gestos. Bertazzo (2010) apresenta os movimentos humanos como amalgamados ao universo afetivo e cultural, existindo uma ligação representativa entre ações motoras e mundo imaginário. Pode-se considerar que improvisar é entrar no movimento, estando conectado à experiência atual, através do corpo e do pensamento.

Os participantes analisaram as improvisações, seguindo a estrutura (Quem, O Que, Onde, Como) e acrescentaram comentários aos *feedbacks* que envolveram as sensações que tiveram ou sentimentos transmitidos por aqueles que improvisaram. Nestes momentos, aqueles que improvisavam eram questionados se as emoções observadas pelo público (os próprios colegas), correspondiam às intenções pretendidas. Construiu-se a observação de si mesmo, do outro e da veracidade na qual o gesto e o movimento estão associados às emoções. Noisette (2010) afirma que a improvisação em dança, não tem as ações previamente designadas ou instituídas. A improvisação em dança, significa o gesto no momento presente.

Observa-se então, uma ligação entre um universo pessoal (o indivíduo e as próprias experiências pessoais), a criatividade e a liberdade na construção coreográfica. Vigotsky (2007) considerou que a criatividade é nutrida pelas experiências vividas. E conforme Spolin (2003) afirma, é necessário trabalhar a autonomia do indivíduo para que este seja espontâneo, seguro e livre para que traga as próprias experiências para a improvisação. Que seja o ser total (intelectual, físico e intuitivo). Filipe (2011, Anexo I) considera que a interpretação “implica não só uma ação física por parte do bailarino, mas também a interiorização de ideias, conceitos e emoções que revestem o movimento de significado específico.”

Neste trabalho abordou-se as questões emocionais, psicológicas, experiências de vida, de inclusão social e a imagem e organização corporal. Foi necessária uma abordagem com os participantes, a fim de se alcançar uma compreensão e reflexão do que vem a ser este corpo constituído de experiências. No propósito de haver a estimulação sobre a observação de si mesmo, para a construção de linguagens individuais, relacionadas com o grupo num momento presente: o da Improvisação Teatral e a busca da espontaneidade.

Os cinco participantes consideraram que o conceito de dança foi modificado com o processo de trabalho. Inicialmente, as bailarinas relacionavam a dança com movimentos corporais e não com a subjetividade ligada às emoções ou à criatividade. Estas afirmaram que aprenderam a dançar de uma outra forma e que descobriram que dançar implica criar empatia com o público através das coreografias que interpretam.

Os atores ponderaram que com o processo, perceberam o quanto é difícil dançar, porém, afirmam que com o processo de trabalho são capazes de dançar porque são capazes de expressarem-se através de gestos e movimentos, mesmo não dominando uma técnica em dança. Relaciona-se estas respostas à Fisicalização (Spolin, 2003). Atribui-se ao conceito, a capacidade em manifestar fisicamente uma comunicação ou ainda, a capacidade em fazer visível uma comunicação subjetiva.

Entretanto, ao serem questionados (entrevistas filmadas) se interpreta-se ao dançar, ambos responderam positivamente. Os participantes fizeram uma ligação entre o fato de ter uma personagem, uma história e de ter que transmitir ao público. A atriz, técnica no espetáculo, definiu que: “eu vi que os bailarinos tiveram que criar uma coreografia, mas essa coreografia tinha que por uma intenção, criar um personagem, para que ambos pudessem ser mais credíveis, para que pudessem entrar na história.”

Gama (2010) considera que é através da Fisicalização que se estabelece uma visão interpretativa e um diálogo entre ator/plateia, criando uma atitude participativa para ambos.

Observa-se na Tabela 8, que as respostas apontam que a Improvisação Teatral, contribuiu para aspetos como a segurança, a confiança para criar, para propor as próprias ideias no ato coreográfico. Verifica-se conforme Gouvêa (2012), que a prática em improvisar, evidencia as capacidades individuais, dando segurança ao indivíduo para estar presente no momento em que acontece a improvisação.

O trabalho do bailarino/ator que improvisa, não baseia unicamente em exercícios físicos. Está fundamentado em um trabalho de transformação e criação no próprio indivíduo (Elias, 2005). Quatro participantes citaram a criatividade ao considerarem a importância da Improvisação Teatral, no processo coreográfico. Segundo Vigotski (2007), a criatividade é nutrida pelas experiências do próprio indivíduo e pela capacidade em transformá-las. Considera-se que a criatividade é a simples capacidade em reorganizar algo já existente no próprio indivíduo. É um processo que gera a transformação.

A bailarina TT, considerou que a importância da Improvisação Teatral nos processos coreográficos, foi a segurança adquirida. A perda do medo em errar face ao público. Verifica-se que improvisar propõe o aumento da confiança e da capacidade em transformar o momento presente. A capacidade do ser total (intelectual, físico e intuitivo) agindo em conexão com o momento, capaz de gerir e reinventar o presente.

Através dos questionários e entrevistas filmadas, os cinco participantes consideraram que a Improvisação Teatral deve existir no processo de formação de intérpretes em dança. Os cinco participantes, após o processo de trabalho, consideraram que a dança e a Improvisação Teatral, relacionam-se enquanto um único trabalho na formação de intérpretes em dança. Afirmaram que ambas devem ser trabalhadas em conjunto visto que, são complementares.

A bailarina MM, ao ser entrevistada, observou relações entre a Improvisação Teatral e a dança contudo, considerou não saber afirmar se existem relações entre o teatro e a dança, visto não ser atriz. Compreende-se que MM, observou o trabalho de Improvisação Teatral direcionado ao trabalho do intérprete em dança e as qualidades adquiridas e observadas no processo (segundo as próprias referências).

A Tabela 8, mostra os resultados que a Improvisação Teatral acrescentou no processo de criação coreográfica e segundo as respostas dos participantes:

Tabela 8: Importância da Improvisação Teatral no processo coreográfico:

MM	TT	MO	ES	DP
Orienta-nos antes de coreografar	A gente fica mais seguro e não tem medo de esquecer a coreografia porque podemos improvisar	Ajuda a participar e criar algo que vem de si próprio, junto ao coreógrafo	Ajuda a gente a criar, a participar com as ideias e a se expressar melhor	É libertadora; podemos ter vergonha na improvisação e depois no espetáculo não

Observa-se nas respostas de quatro participantes (Tabela 9), a associação entre representar, improvisar e expressar com o uso do corpo e do movimento. Considera-se que o indivíduo é constituído emocionalmente e fisicamente pelas próprias experiências e que estas, devem ser estimuladas para serem trazidas para a cena como carga emocional, o que vem a ser o trabalho do intérprete. O corpo é o reflexo do que se experencia.

Um dos atores considerou que mesmo aprendendo a expressar e a improvisar com o corpo, não foi acrescentado contributos ao trabalho do intérprete, visto já trabalhar como ator e saber “viver uma outra personagem” (Tabela 9). Por outro lado, o mesmo ator, ao ser entrevistado, considerou que a improvisação o ensinou a criar as próprias coreografias e a apresentar ideias e sugestões à coreógrafa. Ainda acrescentava, “vida aos seus personagens nas coreografias”.

Neste caso, buscou-se compreender o significado da palavra intérprete para o ator DP. Este, ao ser entrevistado considerou existir uma relação entre o teatro e a dança, porque na dança o bailarino expressa-se através de gestos e ações e precisa “viver uma outra personagem”, assim como no teatro. Ao perguntar se DP considerava que em uma coreografia se interpreta, este afirmou que sim. Os outros quatro participantes, afirmaram que o trabalho trouxe acréscimos para o trabalho de intérprete em dança.

Entretanto, faz-se necessário observar as respostas, seguindo uma lógica. Primeiramente, os cinco participantes ao serem questionados se consideravam-se atores e bailarinos antes do processo, responderam afirmativamente. Segundo, quando questionados se após o trabalho, passaram a considerar-se intérpretes em dança, ambos responderam positivamente, com exceção do ator DP que já considerava-se um intérprete. Terceiro: qual o conceito que os participantes atribuíram ao intérprete em dança, após o trabalho.

As duas bailarinas afirmaram: “saber representar e improvisar na minha coreografia; intérprete é sabermos apresentar, representar e sentir pelos movimentos”. Para os atores: “nos expressarmos com o corpo, usando o teatro; fazer dos meus movimentos uma coreografia; sentir o que faço em outra personagem”.

Conforme mostrado na Tabela 9, os participantes foram questionados sobre os contributos observados no trabalho do intérprete em dança.

Tabela 9: Respostas dos participantes, atribuídos ao trabalho do intérprete:

MM	TT	MO	ES	DP
Aprendi a representar, apresentar e sentir pelos movimentos	Aprendi a representar e a improvisar nas minhas coreografias	Com as aulas percebi que podemos nos expressar com o corpo usando o teatro	Aprendi que através da improvisação posso fazer os meus movimentos e fazer uma coreografia	Não muito. Eu já sabia interpretar

O significado de intérprete segundo os participantes, envolve as experiências individuais somadas ao trabalho coreográfico. Pode-se considerar que as experiências de cada indivíduo o constituem, refletindo no corpo, na maneira de agir, relacionar, pensar, se expor face aos outros.

Dantas (2005) define o intérprete em dança como aquele que aprendeu a escutar, olhar e a transpor o real para as aulas e ensaios. O bailarino disposto em matéria prima, na qual o coreógrafo tem o singular trabalho de aprimorar o que já existe no próprio indivíduo. Ou como Silva (2009) considera, o indivíduo com o processo de trabalho, conhecerá as suas próprias limitações e aprenderá a crescer com elas, ultrapassando os limites, o que na verdade significa, descobrir a escuta de si mesmo. Ao considerar que um indivíduo apresenta competências intrínsecas, deve-se refletir sobre a importância dos meios a serem proporcionados como forma de trabalho para se alcançar um objetivo. Ora, o intérprete é o resultado da própria capacidade em conectar sentimentos e emoções, ao próprio movimento.

7. Conclusões

Percorreu-se um caminho investigativo afim de conhecer os contributos que a adaptação do Método de Improvisação Teatral, segundo Spolin (2003), poderiam acrescentar no trabalho de formação do bailarino/ator amador para que estes se tornassem intérpretes em dança. Concluiu-se que a prática semanal permitiu observar e averiguar se a adaptação do Método escolhido, apresentava os resultados pretendidos.

Através da apresentação das respostas dos participantes, a análise e discussão dos resultados permitiram apresentar as seguintes conclusões:

1. observou-se que os participantes desenvolveram questões intrínsecas ao próprio ser humano como: auto-estima, confiança, criatividade, espontaneidade, favorecendo um indivíduo independente e capaz de aportar ao trabalho interpretativo as próprias experiências;
2. o observador de si mesmo: um indivíduo capaz de perceber a si e ao próprio trabalho, sensível às próprias limitações, disposto a trabalhá-las no intuito de transformar as próprias limitações;
3. conclui-se que o Método usado favoreceu a capacidade em unir sentimentos e emoções ao movimento;
4. a compreensão e definição do conceito de intérprete em dança, foi modificado com o trabalho.

A investigação observou questões que envolveram a subjetividade do próprio indivíduo, como os sentimentos. Estimulou-se o indivíduo para que estes fossem capazes em acreditar e confiar em suas próprias potencialidades. Transformou-se a subjetividade em material visível em coreografias, ao olhar do público. Mais que isto, estas transformações consideradas como subjetivas, tornaram-se visíveis no próprio indivíduo. Na capacidade em confiar e acreditar em si, reconhecer os próprios limites e o desejo em trabalhá-los. A autonomia refletida na postura face ao trabalho, face ao grupo e face aos próprios desafios que cada indivíduo ultrapassou.

Concluiu-se que durante o processo de trabalho de campo, através dos questionários e entrevistas filmadas, houve um aumento das capacidades individuais como: liberdade, segurança e auto confiança. Os participantes afirmaram que descobriram as relações existentes entre corpo/movimento com sentimentos, emoções, ideias e sobretudo, compreenderam na prática como decodificar as próprias emoções em criações coreográficas.

Concluiu-se que o processo de trabalho atendeu às questões intrínsecas ao ser humano, como a confiança, segurança, criatividade e as próprias capacidades de cada indivíduo na associação de jogos/perguntas/respostas. A estrutura apresentada serviu-se dos jogos e exercícios de Improvisação Teatral, afim de estimular a capacidade no indivíduo de ser observador de si mesmo e do grupo envolvido com o trabalho. O questionamento permanente (*feedback*) sobre os trabalhos realizados permitiram a compreensão por parte dos integrantes, se estavam a comunicar através dos gestos e movimentos, as intenções pretendidas enquanto intérpretes.

Os jogos e exercícios de Improvisação Teatral, facilitaram este desenvolvimento através do próprio trabalho, evitando-se a exposição direta das dificuldades de cada indivíduo face ao grupo.

O trabalho estimulou os participantes a modificarem as estruturas construídas: referências adquiridas através das próprias experiências, como representar no palco, aprender coreografias definidas por outrem. O trabalho permitiu que os participantes descobrissem o infindável limite do próprio indivíduo enquanto criador, capaz de trazer para o trabalho as próprias ideias, vontades, desejos, emoções. Sendo sustentados por bases na qual o Método propôs. Concluiu-se que o trabalho realizado proporcionou aos participantes a capacidade e a segurança necessárias para serem atuantes nos próprios processos coreográficos, através da compreensão da ligação existente entre o que o corpo reflete (ou corresponde) aos estímulos subjetivos como, as próprias ideias.

Concluiu-se que os estímulos trabalhados foram absorvidos, transformando a essência do próprio indivíduo, estimulando-os a serem criadores, confiantes e seguros.

Referências

- Abrantes, M. (1999). *Dança Teatral contemporânea: Estudo de relações entre o público e a obra*. Tese de Mestrado, Especialidade em Performance Artística/Dança, Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana.
- Artaud, A. (1964). *Le théâtre et son double*. France: Gallimard.
- Bausch, P. (2006). *Falem-me de amor*. Fenda Edições.
- Berge, Y. (1976). *Viver o seu corpo: para uma pedagogia do movimento*. Lisboa: Biblioteca de Pedagogia.
- Bertazzo, I. (2010). *Corpo Vivo, reeducação do movimento*. São Paulo: Edições Sesc SP.
- Bertoli, A. N. (2009/2010). Da brincadeira ao jogo teatral: reflexões sobre uma prática pedagógica. *Revista do Centro de Artes da Udesc*. Retirado de <http://antigo.ceart.udesc.br>
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire, l'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Borie, M., Rougemont, M., Scherer, J. (1996). *Estética teatral: textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Camargo, C. R. (2010). Neva Leona Boyd e os jogos teatrais: polifonias no teatro improvisacional de Viola Spolin. UFG: *Revista Fênix: vol.7, ano VII, n.3*.
- Caon, P. M. (2009). *Construir corpos, tecer histórias-educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas*. Tese de Mestrado. ECA: Universidade de São Paulo.
- Carvalho, M., Falcão, I., Pinto, D. (2010). O curso teatro na educação (CTE) e os jogos teatrais de Viola Spolin: histórico e considerações. *Revista Fênix, vol.7, anoVII, n.1*.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.

- Conceição, W. J. (2011). Improvisação – das origens à linguagem teatral: princípios de práticas contemporâneas. *Revista Trama Interdisciplinar*: vol.1, n.2.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow, the psychology of engagement with every day life*. New York: Basic Books.
- Daly, A. (1995). *Done into dance: Isadora Duncan in America*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Dantas, M. (2005). *De que são feitos os bailarinos de “aquilo”: criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea*. Porto Alegre. *Movimento*: vol.11, n.2, (pp.31-57).
- Downs, B. (1978). Directing the Metaphoric Mind. USA: *Theater News*, vol.6, n.1. Retirado de <http://www.spolin.com/articles>
- Duncan, I. (1985). *Isadora: fragmentos autobiográficos*. Rio Grande do Sul: L&PM.
- Droz, B. & Rowley, A. (1986). *Histoire générale du XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Eco, U. (1977). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Édité sous la direction de Ciro, B. (1993). *Danse et pensée, une autre scène pour la danse*. France: Germs.
- Elias, M. (2011). Um ponto de vista sobre o movimento improvisado nos territórios da dança e do teatro. *Rev. Cient. / FAP, Curitiba*, vol.7, (pp.23 - 37), jan/jun.
- Feldenkrais, M. (1977). *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus.
- Felipe, R. G. (2010). *Na morada da diversidade: a tessitura teatral como instrumento democrático*. Tese de Mestrado, ECA: Universidade de São Paulo.

- Figueira, A. M. S. S. R.. (1999). *Papel da improvisação nos processos de criação e interpretação coreográfica*. Tese de Mestrado, Especialidade em Performance Artística/Dança, Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana.
- Frances, R. (1979). *Psychologie de l'art et de l'esthétique*. Paris: Puf.
- Furth, G. H. (1970). *Piaget for teachers*. Califórnia: Prentice-Hall.
- Gama, J. (2010a). A fisicalização no sistema dos jogos teatrais. Universidade Federal de Uberlândia, *Revista Fenix*, vol. V, n.9.
- Gama, J. (2010). Teatro: uma experiência criativa. In: D. Tozzi, M. M. Costa, T. Honório (organizadores). *Teatro e Dança: repertórios para a educação: Perspectivas*, vol.3 (pp.29-60). São Paulo: Secretaria de Educação, Governo do Estado de São Paulo.
- Gouvêa, V. R. (2004). *Prática corporeoenergética para a Improvisação de Dança: uma via para a manifestação da criatividade*. Tese de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade de Campinas.
- Gouvêa, V. R. (2012). *A improvisação de dança na (trans) formação do artista aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Grotowski, J. (1968). *Em busca de um teatro pobre*. São Paulo: Perspectiva.
- Hackman, J. R. (1990). *Introdution: work teams in organizations: an oriented framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Japiassu, R. (2001). *Método do ensino do teatro*. São Paulo: Papirus Editora.
- Koudela, D. I., Santana, P. A. (2004). Abordagens metodológicas do teatro na educação. Pesquisa em ensino da arte no Brasil, Rio de Janeiro, *Funarte*: XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil.

- Laban, R. (1975). *Laban's principles of dance and movement notation*. London: Mcdonald & Evans.
- Leão, M. R. (2007). Jogando com Viola, improvisando com Stanislavski. UFBA, *Revista Diálogos Possíveis*, vol. 7, jan/jun.
- Lessac, A. (1978). *Body wisdom: the use and training of the human body*. New York: Lessac Research.
- Lima, G. M. (2000). A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Universidade São Marcos, *Revista Interações*, vol.9.
- Machado, M. M. (2009/2010). *Trabalho corporal intuitivo: uma abordagem de dança através do contato improvisação*. Revista do centro de artes da Udesc. Retirado de <http://gpceid.ceart>
- Marques, A. S. (2007). *O ensino artístico da dança em Portugal - ao encontro das escolas vocacionais*. Tese de Mestrado na Especialidade de Performance Artística/Dança, Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana.
- Martin, W. B., Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Meisner, S., Longwell, D. (1987). *On acting*. USA: Vintage.
- Neves, B. A. (2010). *A percepção de aprendizagens de crianças por meio da oficina de jogos teatrais na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- Noisette, P. (2010). *Danse contemporaine, mode d'emploi*. Paris: Flammarion.
- Noronha, A. P. (2009). *Seis espaços: possível referência para o estudo e construção do corpo cênico*. Dissertação de pós-graduação em Artes Cênicas/Universidade de São Paulo.

- Oliveira, T. M. R. (2007). *As energias corporais no trabalho do ator*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Pink, S. (2001). *Visual ethnography. images, media and representation in research*. London: Sage Publications.
- Portinari. M. (1989). *História da dança*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Pupo, B. S. M. L. (2005). Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade: vol.30, n.2, jul/dez*.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rees, K. D. (2002). Considerações sobre a pesquisa qualitativa. Goiás: *Revista Signótica, vol.20, n.2*;
- Ribeiro, R. A. (2008). *Criação de sujeitos e identidades em uma escola de teatro: um estudo antropológico*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Rodrigues, A. G. (2010). Ações culturais na periferia: o uso do hip hop em processos teatrais. *VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas*. ECA/USP, São Paulo. Retirado de <http://portalabrace.org>
- Silva, L. A. L. (2009). *“É forjano do nos tornamos ferreiros”*. *Criação Teatral e criatividade na educação*. Tese de Mestrado, UNICAMP: São Paulo.
- Santos, O. N. F. A. M. (2010). Jogos teatrais na educação: um olhar para uma prática libertadora. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol.1, n1*. Retirado de <http://www.facsao Roque.com.br/novo/publicacoes/pdfs/neuza.pdf>
- Schwartz, G. (2012). *The seduction of the Teacher*. North Bend: WA. <http://intuitivelearningsys.org>
- Schwartz, G. (2001). What does it mean improvise? Seattle: WA. <http://intuitivelearningsys.org>

- Silva, C. T. (2009). *Treinamento do ator, plano para a reinvenção de si*. Tese de Mestrado, Faculdade de Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Spolin, V. (2003). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Spolin, V. (2006). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva.
- Stanislavski, C. (1968). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, C. (1976). *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, C. (1977). *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, C. (1989). *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stokoe, P., Ruth, H. (1980). *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- Tércio, D. (1989). *Colectânea: estética e filosofia da arte*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Wehmeier, S. (2000). *Oxford: advanced learner's dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Valverde, M. (1997). *A dimensão estética da experiência*. Retirado de <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Valverde-Dimensao-Estetica.pdf>
- Vidor, B. H. (2010). A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral – diferentes possibilidades. Uberlândia, *Revista OuvirOuvir*, vol.6, n.1, (pag.111-122).
- Vigotski, L.S. & al. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vishnivetz. B. (1995). *Eutonia, educação do corpo para o ser*. São Paulo: Summus.

Yamamoto, R. K. (2010). O corpo no espaço não convencional. EBA/UFMG, *Revista Lamparina: vol.1, n.1*.

Anexos

Anexo I

Entrevista com Jácomo Filipe

Atualmente vivemos em uma sociedade onde constantemente nos deparamos com novos conceitos, sobretudo o que vem a ser o intérprete. Encontramos diferentes significados no teatro, na música, nas artes plásticas e na dança. Entretanto, como se trata ainda de um conceito discutível, encontramos lacunas no que se refere à exatidão da palavra. Afinal, que caminhos levaram à reciclagem da palavra bailarino, pela utilização da palavra intérprete. O que significa este conceito? À procura desta definição, para esta pesquisa, solicitei o bailarino e intérprete Jácomo Filipe, que ao longo da sua carreira profissional, construiu na prática, a definição de tal conceito. Esta entrevista foi realizada no estúdio da Cia. Olga Roriz (Lisboa-PT), em janeiro de 2011. Previamente, apresento o entrevistado:

Jácomo Filipe, iniciou na dança clássica com as professoras Norma Kronner, Helena Coelho e Mark de Graef. Na dança moderna, com Isabel de Sousa. É licenciado em Dança pela Escola Superior de Dança (Lisboa/PT) e concluiu uma pós-graduação em Métodos do Ensino na Dança, na mesma instituição. Foi bolseiro Erasmus na *Hooger School Voor Dans* (Lier, Bélgica). Trabalhou para nomes como, Diniz Sanchez, Jiska Morghenthal, Ballet Gulbenkain, Ballet Actuell, Jasmine Morand, Connie Jansen Danst, Cia. Amálgama de Dança, Cia. Olga Roriz, Cia. Rui Lopes Graça, entre outros.

Além da longa experiência como intérprete e bailarino, Jácomo desempenha um forte papel como educador na nossa sociedade. Lecionou no C.E.M., Estúdio Martha Athayde, no Conservatório Nacional e Espaço Devir. Atualmente leciona no *Quorum Ballet Academy*, Fórum Dança, Amálgama Cia. De Dança e na Cia. Olga Roriz.

1. Jácomo, para ti, o que vem a ser este novo conceito de intérprete na dança?

Afirmando o óbvio, um intérprete interpreta. E a interpretação não é feita quando se está em palco. O momento de palco é a materialização da

interpretação, o que quer dizer que a mesma é o processo, ou seja, quando o intérprete, enquanto recetor de um conjunto de ideias que lhe são transmitidas, as descodifica, traduz, redefine, interpreta e as torna suas. Os coreógrafos dependem da capacidade dos seus intérpretes para encontrar novas possibilidades para as suas propostas de modo a explorar todo o seu potencial. O que implica por parte dos intérpretes uma preparação constante e abrangente, um universo pessoal e um imaginário rico e todos os dias desafiado e uma disponibilidade absoluta de olhar o mundo com curiosidade e sentido crítico. Deverão dotar-se de todas as ferramentas possíveis para que a sua resposta a novas solicitações seja efetiva e versátil. Ninguém pode interpretar nada ou terá uma capacidade muito reduzida para o fazer, se não compreender o mundo que o rodeia, se não ler, se não assistir à espetáculos, se não fizer um bolo, se não cavar a terra, se não enfiar a cara num prato de esparguete à bolonhesa, se não souber preocupar-se com os seus, se não souber amar. O que quer dizer que para se poder ser intérprete, tem que se ser pessoa primeiro.

2. Mas existe alguma diferença entre ser um bailarino ou ser um intérprete?

Na minha opinião é uma falsa questão. Considerando a resposta anterior, não existe diferença entre os dois. Ambos são colocados perante problemas sobre os quais têm de encontrar uma ou várias respostas, de modo a poderem desenvolver as propostas apresentadas no máximo das suas capacidades. A interpretação implica não só uma ação física por parte do bailarino, mas também a interiorização de ideias, conceitos e emoções que revestem o movimento de significado específico. Para que seja possível envolver o movimento de uma carga poética o bailarino/intérprete necessita de compreender o que lhe é pedido e em paralelo estudar, evocar as suas experiências, memórias, conhecimentos, criar empatia, fazer escolhas, e reproduzir este trabalho na sua dança. Deste modo, cada um aborda uma proposta de forma diferente com resultados diferentes, tornando-a única e irrepetível. Talvez esta seja uma das principais características da interpretação ou de ser intérprete. A possibilidade, a liberdade e até a inevitabilidade de ser único. Tanto quando se interpreta o Lago dos Cisnes ou se é um bailarino da Meg Stuart ou do Alain Plattel.

3. Mas como se dá o processo de aprendizagem para se tornar um intérprete?

Existe um lado auto-didata que tem que estar sempre presente. Isto permite-nos encontrar as nossas próprias respostas, o nosso caminho que deve ser sempre diferente para cada um. Há um desassossego e uma procura constante que na verdade é o mais interessante na profissão. O processo de aprendizagem, a descoberta que nunca termina, sendo o palco apenas uma parte microscópica. Não tem que ser necessariamente solitário, mas exige uma entrega e um empenho que é pessoal e depende apenas da vontade de cada um. Existe também um lado vivencial, de experiência do mundo, enquanto habitante do planeta, onde temos várias facetas, e onde somos intervenientes diretos e observadores em simultâneo. E isso tem que ser vivido em plena consciência, despertos, atentos e disponíveis. As oportunidades para aprender são constantes.

4. Consideras que hoje em dia, nas aulas de dança ou nas universidades, ensina-se a ser intérprete?

Não! Em primeiro lugar pelos conteúdos que precisam de ser revistos de modo a que sejam mais consentâneo com as exigências do mercado de trabalho. Numa área que é essencialmente prática é difícil entender a razão pela qual os alunos passam grande parte do tempo a trabalhar a nível teórico. A teoria é imprescindível, mas a ligação da teoria e da prática tem que ser mais óbvia. Para além que estamos atrasados há muito tempo, relativamente às técnicas de corpo que se ensinam noutros países. Temos um ensino de dança ultrapassado. Depois porque as universidades e as escolas não formam pessoas. Cada vez mais formam números clausulos e estatísticas. E se não formam pessoas dificilmente formam intérpretes.

5. Quem são então, os intérpretes de hoje em dia?

Os que sobrevivem às exigências do mercado de trabalho são os que não desistem, que persistem, trabalham e amam o que fazem. Que resistem à frustração dos momentos mais difíceis, mas também conhecem as experiências mais sublimes. Que estão nesta profissão porque procuram algo sobre si próprios e o mundo.

Anexo II

O Ibisco

No ano de 2011, como criadora e formadora do Projeto Teatro Laboral, fui solicitada a dar uma formação para a Acidi (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), onde através desta formação, entrei em contacto com Pedro Calado, diretor do Programa Escolhas.

O Teatro Laboral, foi premiado pela Acidi, como um dos melhores projetos empreendedores em Portugal, no ano de 2011. Este nasceu da própria demanda do mercado em dar formações nas empresas, trabalhando de forma criativa e lúdica, certas dificuldades encontradas nas empresas, como a comunicação, coesão de equipa e perceção de si e do outro. Neste caso, são aplicados os jogos de Improvisação Teatral, segundo Viola Spolin, no âmbito laboral, tendo as linguagens adaptadas ao meio trabalhado.

O Programa Escolhas tem como objetivo promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos económicos desfavoráveis e minorias étnicas, trabalhando pelas igualdades sociais. Este por sua vez, é tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, de âmbito nacional, estando integrado à Acidi. O Programa Escolhas foi a entidade que esteve na origem do Teatro Ibisco, juntamente com a Câmara de Loures, financiando o primeiro ano do projeto, estabelecendo a rede local.

Surgiu o convite para conhecer Miguel Barros, diretor da Associação Ibisco (Teatro Inter Bairros para a Inclusão Social e Cultura do Otimismo), juntamente com a diretora executiva, Eunice Sofia Tavares Rocha, mais uma equipa de colaboradores da Câmara de Loures, assim como a companhia e suas atividades.

O projeto está situado no Concelho de Loures, nomeadamente na freguesia da Apelação, dado o Teatro Ibisco estar localizado em plena Quinta da Fonte, bem como as freguesias de Sacavém (Bairro Quinta do Mocho), Unhos (Talude Militar), Prior Velho (Bairro Quinta da Serra), São Julião do Tojal (Bairro do Zambujal) e Santo António dos Cavaleiros. Pretende ainda aumentar a área de influência e começar a trabalhar em outras freguesias onde se identificam a

existência de conflitos sócio territoriais, nomeadamente Loures (Bairro das Sapateiras) e Camarate (Bairros da Quinta das Mós, Quinta da Torre e Bogalheira).

Segue o projeto apresentado por Miguel Barros, através de e-mail, referente ao Teatro Ibisco e suas atividades, sendo incluído o ano de 2012:

“Natureza Jurídica: Associação sem fins lucrativos.

Missão e objetivos da entidade: Capacitar as populações de comunidade em risco de exclusão social e cívica através de permanente formação em técnica teatral e dança de jovens da Quinta do Mocho, Quinta da Fonte, Talude, Quinta da Serra, Zambujal, Camarate e Santo António dos Cavaleiros.

Motivar para a cidadania ativa as populações abrangidas através da produção/programação de espetáculos de teatro e dança, centrado nas temáticas da diversidade, inclusão e responsabilidade.

Dar o exemplo e demonstrar empiricamente aos formandos/atores e respetivas famílias que é possível jovens de bairros rivais (entre os quais frequentemente surgem conflitos violentos) aprenderem, cooperarem e perseguirem objetivos comuns em benefício de todos.

Provar que a aprendizagem em equipa derruba preconceitos e gera relações de confiança e cumplicidade entre ex-rivais.

O Método criado pela Associação na prossecução do seus objetivos foi escolhida e premiada como tendo elevado impacto social e forte potencial de aplicabilidade pelo Instituto de Empreendedorismo Social. Não é só no plano da inclusão social que o trabalho da Associação é reconhecido, somos também modelo na capacitação artística, uma vez que uns dos nossos atores, Tiago Moreira, foi eleito artista do ano de 2011 pelo Programa Escolhas.

Na origem dos conflitos inter-bairros está muitas vezes, mais do que a pobreza em si, o derrotismo e a ausência de expectativas de futuro. A exclusão social e cultural leva os jovens a descreditarem no seu próprio potencial e a caírem na atitude de “não ter nada a perder”. A missão deste projeto é contrariar esta

narrativa pessimista, contrapondo-lhe exemplos reais de sucesso, que representem um modelo de conduta alternativo, assente na capacitação e otimismo.

A este problema constata-se a questão da necessidade de criação de um “Bairro Criativo” que resulta da emergência das novas tecnologias e de um novo tipo de economia assente na criatividade e inovação. Constatou-se que certos locais, mais do que outros, tinham a capacidade de atrair empresas e pessoas criativas e inovadoras. Essa capacidade prendia-se então com um conjunto de condições ambientais gerais que foram descritas sucintamente pelos três T’s propostos por Richard Florida, a saber, Talento, Tolerância e Tecnologia.

Áreas de intervenção da entidade: interculturalidade, inclusão social, capacitação, otimismo, sucesso escolar, formação profissional, formação informal, cultura, igualdade e cidadania. A Associação assume a gestão de uma sala de espetáculos, em plena Quinta da Fonte, onde desenvolve o trabalho artístico, cultural e social em permanência e sempre em proximidade com as populações alvo, formação permanente de jovens em teatro e dança, debates e tertúlias.

Desde 2009 foram levadas a cena três espetáculos: “Escolhas de Vidas”, “Morangos com Cachupa” e “Mukur Mukur”. A primeira foi inspirada em “Romeu e Julieta”, adaptada à realidade de um casal apaixonado que luta pela afirmação do seu amor, enfrentando os preconceitos das suas famílias e bairros rivais. Seis sessões e oitocentos e vinte espetadores. “Morangos com Cachupa, foi uma comédia bilingue que desconstruiu o preconceito nas suas várias formas. Vinte sessões, mil cento e oitenta espetadores.

“Mukur Mukur”, foi um espetáculo de contos a partir da tradição oral africana (Guiné-Bissau e Cabo Verde). Quarenta e quatro sessões, dois mil e setecentos e oitenta espetadores. Nesta linha de intervenção foram desenvolvidas três intervenções comunitárias. Intervenção na atividade do Ministério da Administração Interna, entrega de autorizações de residência, com a temática da imigração e acolhimento; intervenção no Cais da Cidadania e Diversidade com a temática da participação, integração e cidadania;

intervenção na campanha de Comemoração do Dia Mundial da Prevenção Sida/VIH.

Estão a ser desenvolvidas três novas peças para apresentar durante o ano de 2012, uma sobre vandalismo em transportes públicos, outra um espetáculo de stand up sobre o preconceito generalizado apontado a uma nacionalidade e etnia e a terceira dirigida à infância.

Indicadores e ferramentas: Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), Dados do Centro de Estudos para a Inclusão Social (CESIS), Relatório da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2004): Em termos de saída escolar precoce, fator que potencia riscos de pobreza e exclusão social, Portugal é, a seguir Malta, o país da União Europeia com a maior proporção – 38.6 por cento (Comissão Europeia 2005) – de jovens entre os 18 e 24 anos que, não tendo concluído o ensino secundário, não estão a frequentar qualquer estabelecimento de ensino ou centro de formação.

Note-se que a média da União é de 14.9 por cento e o “benchmark” para 2010 é uma taxa de saída precoce não superior a 10 por cento. O estudo “O setor cultural e criativo” de Augusto Mateus, indica que o setor cultural e criativo representa 2,8 por cento da riqueza gerada em Portugal (3,691 milhões de euros) e dá emprego a 127 mil pessoas que servem de base a uma profunda mudança da política cultural, sendo necessário incorporar no valor dos produtos económicos o valor da cultura.

População alvo: crianças, imigrantes, organizações, famílias, minorias étnicas, jovens, reclusos.

Segmento: dinamização cultural, formação, integração social pela arte.

Beneficiários: cento e cinquenta beneficiários diretos, quatrocentos e cinquenta beneficiários indiretos, seis mil espetadores.

Quarenta jovens envolvidos nas iniciativas do Teatro Ibisco e atualmente também, a Dança Ibisco (formação, produção e programação) como beneficiários diretos;

Seis formadores e doze prestadores de serviços, contratados localmente (*graffiters*, carpinteiros e costureiras);

Quarenta famílias dos jovens envolvidos, como beneficiários indiretos;

Grupos nos quais, eles próprios inserem-se, testemunhando seus exemplos de sucesso;

Espetadores de todos os espetáculos produzidos;

População de bairros envolvidos, em especial a Quinta da Fonte, que já pode orgulhar-se de ter uma sala de espetáculos muito ativa no território;

População de Loures em geral e de concelhos limítrofes, que começa a vencer o medo e o preconceito e a deslocar-se a territórios antes considerados tabu.

Se atendermos aos impactos positivos indiretos deste projeto, poderemos estar a contemplar um número de beneficiários estimável em milhares de pessoas, até tendo em conta os números de espetadores envolvidos em 2011.

Soluções propostas (descrição do projeto):

O projeto Ibisco 2012 terá três áreas de trabalho. A primeira constitui um trabalho de continuidade e compreenderá um conjunto de formação, debates e conferências que servirão para capacitar profissional, cultural e civicamente os jovens envolvidos na associação, bem como a população em geral que esteja disponível para participar em qualquer uma destas ações. Nesta área enquadra-se igualmente o trabalho de produção artística programada.

A segunda área será o crescimento do grupo, com a produção em parceria com a Câmara Municipal de Loures e o Programa Escolhas, de um Festival de âmbito nacional sobre a diversidade, interculturalidade, cidadania e inclusão. O Festival “ O Bairro e o Mundo”, que envolverá toda a comunidade (individual e associativa) presente nos territórios alvo e contará com concertos multiculturais, filmes documentais, teatro, dança e música instaladas em palcos e associações culturais, desenhos de grafite e respetiva formação, animações nos autocarros, etc.

Este Festival desenvolverá um programa que se organiza em torno de encontros entre moradores e público, entre tradições portuguesas e estrangeiras. Queremos criar um evento que se faz de eventos maiores na rua e de acontecimentos menores que ligam o público à comunidade e aos artistas convidados. Este Festival vai levar o Bairro ao Mundo e, o que não é menos importante, trazer o Mundo ao Bairro.

A terceira área será a consolidação do projeto, com a criação de um Centro de Produção e Residência Artística, localizado em plena Quinta da Fonte. Para este objetivo pretendemos remodelar e adquirir equipamento para dois espaços (loja e apartamento), onde se criará o coração e a cabeça de todo o projeto Ibisco. Estamos a falar da abertura de um espaço de elevadíssimo impacto na qualidade de vida das populações.

Resultados Previstos:

Formação de cento e cinquenta jovens nas mais diversas áreas (teatro, dança, animação de rua, grafite, escrita criativa, entre outras), e a participação de um mínimo de seis mil espetadores;

Encenação de três peças de teatro, uma sobre vandalismo em transportes públicos, outra um espetáculo de *stand up* sobre o preconceito generalizado apontado a uma nacionalidade e etnia, e a terceira dirigida à infância;

Produção de um espetáculo de dança;

Replicabilidade do Método num *workshop* sobre inclusão pelo teatro, nos Açores com o apoio do governo dos Açores;

Organizar juntamente com as forças da comunidade, um mínimo de cinco debates sobre temas da atualidade;

Organizar o Festival “O Bairro i o Mundo”. O impacto das nossas atividades pretende projetar uma imagem forte e positiva destes bairros, desmistificando a perigosa associação que se faz entre pobreza, imigração e criminalidade. Revelará o muito bom que se faz e pratica nos territórios. E contribuirá decisivamente ara que fatores habitualmente ligados à exclusão (diferentes

tradições e origens étnicas, crioulo, religião), passem a ser encarados como fatores de valor cultural imaterial, enquanto vetores de enriquecimento e diversidade da sociedade. Desta forma pretendemos que a população destes bairros possa se orgulhar do que é, do que tem e do que faz.

Monitorização/Avaliação:

Continuaremos a aplicar o exigente Método por nós já desenvolvida (e já premiada pelo Instituto de Empreendedorismo Social). Serão criados mecanismos de monitorização quantitativa, bilheteiras e assistências, e inquéritos de satisfação.

Será realizada igualmente uma análise *Swot* a cada uma das três grandes áreas de trabalho proposto (continuidade, crescimento e consolidação). Os relatórios de acompanhamento dos nossos parceiros, o Programa Escolhas e a Câmara Municipal de Loures serão igualmente anexados à avaliação.

Anexo III

O Projeto Teatro

O primeiro encontro com o Teatro Ibisco, foi uma aula de Improvisação Teatral, segundo Spolin para o grupo de atores. A aula durou aproximadamente três horas e trabalhou-se corpo, confiança, percepção do espaço pessoal e total e jogos de Improvisação Teatral, segundo Spolin. O *feedback* desta aula foi positivo por parte dos atores e pelo diretor Miguel Barros. Desta, surgiu o convite para estar presente nas sessões e participar de forma ativa.

O objetivo da minha presença, não era somente as aulas de Improvisação Teatral, mas também, trabalhar de forma criativa e improvisacional a dança. Estipulou-se uma aula por mês, dedicada somente a este trabalho. Aqui faz-se necessário a divisão em duas partes, caso a entrada para o Teatro Ibisco tinha dois objetivos distintos. O primeiro, as aulas de corpo para os atores da companhia, no que mais tarde resultou em intervenções em autocarros da Carris e ainda, *flash mobs* em duas estações rodoviárias de Lisboa. Em segundo, a criação da Companhia de Dança Ibisco, sob minha direção.

Este trabalho com os atores do Teatro Ibisco é mencionado, não como processo de avaliação dos resultados desta pesquisa, mas como uma etapa importante como processo de investigação nas aplicações dos jogos de improvisação, segundo Spolin direcionados ao trabalho de corpo. E ainda, como uma etapa a ser conquistada e compreendida para se chegar à constituição da companhia.

Anexo IV

O Projeto Dança

Em fevereiro de 2012 foi realizado uma reunião na sede do Teatro Ibisco (Apelação), na presença dos coordenadores das seis freguesias de Loures, dois diretores do Programa Escolhas e o diretor do Teatro Ibisco. Foi discutido a ramificação do Teatro Ibisco, para ser dada a constituição da Companhia de Dança Ibisco. Devido a já existência de monitores de dança nestas seis freguesias, sendo os mesmos pertencentes a cada comunidade, a dificuldade seria de não criar o sentimento de invasão do trabalho existente. Os monitores realizam junto às suas respetivas comunidades, aulas de danças africanas, *kizomba*, *kuduro* e *hip hop*.

A solução encontrada foi a criação de *workshops* para os monitores, constituído de seis encontros, quatro horas cada, afim de que fosse trabalhado o reconhecimento dos nossos Métodos de trabalho e que o sentimento de confiança, fosse conquistado. Estes *workshops* surgiram através de uma proposta feita pelo diretor do Programa Escolhas, para que outras vertentes da dança, fossem integradas nestas comunidades, sem que houvesse este sentimento de invasão aos grupos de danças africanas já existentes. Para além disso, o projeto visou englobar as necessidades e dificuldades que os integrantes sentiam como monitores e bailarinos, buscando encontrar através da consciencialização do movimento e da improvisação, outras formas de alcançar seus objetivos e adquirir novas linguagens, criando oportunidades para uma maior integração no mercado de trabalho.

Todas as sessões foram iniciadas com o trabalho das cadeias musculares, segundo Bertazzo (2010), criando a consciência do corpo presente. A segunda etapa em cada *workshop*, era o trabalho de jogos de Improvisação Teatral segundo Spolin (2003). Os objetivos eram, em primeiro plano, a estimulação para a observação e compreensão da dualidade existente entre simplicidade e riqueza nas nossas ações quotidianas. Em segundo plano, estava motivar os monitores a encontrar e perceber aproximações das realidades de seus alunos a uma outra forma de comunicação.

Com a concretização dos *workshops* e a minha aproximação com os monitores, foi decidido o agendamento do *casting* para a criação da Companhia de Dança Ibisco. Segue a introdução do projeto apresentado ao Programa Escolhas, citando os objetivos pretendidos com a criação da Companhia de Dança Ibisco:

“ Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural”

Acidi

Programa Escolhas

“A arte deve ser o belo criando o bom”

André Luis

Através deste, venho propor a inclusão de um novo projeto, dentro de um já existente, o Projeto Ibisco, no Concelho de Loures, que atende as comunidades Quinta da Serra, Quinta da Fonte (Apelação), Santo António dos Cavaleiros, Talude, Zambujal, Terraços da Ponte.

O projeto proposto consiste na criação de um grupo de dança, sendo este, um polo potencializador das capacidades e experiências dos integrantes, selecionados segundo uma audição; e de trazer novos conhecimentos, como o estudo das cadeias musculares, dança contemporânea e improvisação, afim de criar o intercâmbio entre as experiências de cada indivíduo.

Visto que, o Projeto Ibisco trata da inclusão social e da cultura do otimismo, o grupo de dança tem como foco, dar continuidade aos objetivos propostos pelo Teatro Ibisco e ainda, os seguintes a serem trabalhados, num período de 12 meses:

1.conhecimento do corpo humano e domínio do movimento: dentro das técnicas referidas, ambas proporcionam maior autonomia e independência, permitindo uma futura colocação no mercado de trabalho, seja artístico, ou ainda, em outros sectores, devido as mudanças ocasionadas na forma de ser e

estar. O conhecimento de si, do espaço que ocupamos, permite uma outra percepção do mundo e da relação com outros indivíduos;

2.criatividade, espontaneidade e investigação: através da espontaneidade somos re-formamos em nós mesmos. Através desta, somos capazes de transformar a realidade, nos libertando de conceitos pré-estabelecidos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos factos e informações, de teorias não digeridas e experiências que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela (Spolin, 2003);

3.socialização: a partir do reconhecimento e valorização da sua própria cultura, é possível reconhecer e respeitar outras e adequar-se conforme as diferenças, adaptando-se à novas situações e outros valores;

4.disciplina e persistência: a dança proporciona, através da ludicidade, a compreensão do conceito de disciplina e da persistência. Os resultados são a consequência da associação de ambos;

5.intervenção em locais públicos das próprias comunidades: este foco pretende, através de intervenções coreográficas, levar para a “rua” o aproveitamento dos espaços existentes nas comunidades (ruas, praças, prédios abandonados e afins), transformando e abrindo novas fronteiras relacionais entre os moradores das comunidades e os integrantes deste projeto.”

Anexo V

O *casting*

A realização de projetos nestas comunidades conta com certas dificuldades, no qual, como responsável de um projeto, é necessário trabalhar em cada participante certas questões de colocação social, como responsabilidade, incluindo a pontualidade. Sendo assim, a primeira dificuldade foi o número de inscritos para o *casting*: zero. No dia 14 de março, posso afirmar que as 15h30 já havia considerado o insucesso da ainda inexistente futura companhia, devido a ausência de candidatos. As 16h (o que foi um verdadeiro alívio), os monitores de cada freguesia chegaram com seus alunos e ainda, alguns outros candidatos que vieram por conta própria.

Considerando as duas primeiras dificuldades (a falta de inscritos e o atraso), a terceira impôs-se. Os monitores haviam preparado uma coreografia para seus grupos de alunos, visto terem compreendido que no *casting* poderiam apresentar-se juntos. A solução encontrada por parte do júri, foi de que cada participante apresentaria a mesma coreografia, porém individualmente. A negação desta demanda foi mau recebida, ocasionando a desistência de alguns candidatos. O *casting* foi composto por duas etapas, a apresentação de uma coreografia entre três a cinco minutos e uma entrevista por parte do júri, onde eram questionados as experiências artísticas, disponibilidade e interesse em trabalhar novas linguagens corporais e partilhar as suas já adquiridas.

Dezassete candidatos, entre as idades de onze a vinte e três anos, três rapazes e o restante, raparigas. O *casting* durou quatro exaustivas horas tendo em conta que nove vezes ouviu-se a mesma música e viu-se a mesma coreografia de *kuduro*. Por parte do júri, eram observados a capacidade de comunicação visual com o mesmo, a capacidade de gerir o stress e de se colocar face a um júri e os interesses individuais e sobretudo, a disponibilidade. Como o primeiro objetivo era dar início à Companhia construindo um espetáculo o mais breve possível, com a intenção de se conseguir apoio financeiro por parte do Programa Escolhas, Câmara de Loures e outras entidades, foi decidido pelo júri, selecionar aqueles que apresentaram um certo

nível de maturidade e pré disposição para o trabalho, seja psicologicamente, ou fisicamente.

Ficaram selecionados seis candidatos das seguintes freguesias: Apelação, Santo António dos Cavaleiros, Quinta do Mocho e Prior Velho. Assim, no dia onze de abril na sede do Teatro Ibisco, tivemos o nosso primeiro encontro da Companhia de Dança Ibisco. Neste dia, estabeleceu-se a quarta dificuldade: somente duas participantes estavam presentes. Um dos atores do Teatro Ibisco que ficou selecionado, estava a seguir uma série de espetáculos, dificultando a sua presença nas quartas-feiras, entre as quinze e dezoito horas. Outra bailarina selecionada não foi liberada das suas responsabilidades de monitora da freguesia de Santo António e ainda as outras duas bailarinas selecionadas, mesmo querendo participar, até o final de junho tinham suas atividades na Orquestra da Apelação. Ou seja, começamos o nosso trabalho com duas bailarinas.

Foram apresentados os objetivos da Companhia e conversamos a respeito do que seria o nosso primeiro espetáculo pretendido. A proposta seria alcançar uma linguagem que compreendesse as experiências individuais, inclusive a minha como formadora, ocupar o espaço exterior do Teatro Ibisco, no Centro Cultural da Apelação, através da investigação do local e as possibilidades que este oferece, como escadas, portas e diferentes acessos, sendo construída esta com estímulos da Improvisação Teatral, segundo Spolin (2003). Abordamos a história pessoal de cada um, de onde vem, origens, raízes e o sentimento de que espaço ocupamos neste país dentro destas freguesias, sobretudo como nos sentimos onde vivemos. E ainda, que reconhecimento damos a estas origens e o quão presentes estas origens estão incorporadas na nossa vida quotidiana.

As dificuldades encontradas no *casting* e na primeira sessão, não desestimulou o início dos trabalhos com a Companhia.

Anexo VI

Questionário

Avaliação do processo de trabalho
1.Considera-se ator?
2.Considera-se bailarino?
3.Considera-se interprete?
4.No início deste trabalho, já considerava-se ator/bailarino?
5.O que significa para você, ser um intérprete? Com este trabalho, foi acrescentado algo no trabalho de intérprete?
6.Que qualidades ganhou em relação ao seu crescimento pessoal?
7.O trabalho realizado, modificou sua visão da dança?
8.Avalie pontos positivos e negativos.
9. No que a Improvisação contribuiu no processo de criação das coreografias?
10.Enquanto bailarino ou ator, considera que a Improvisação deva existir na criação coreográfica?Porque?